

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA GALDINO**

**GESTÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA**  
**2016**

**LUCIANA GALDINO**

## **GESTÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco.

**VITÓRIA**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Galdino, Luciana, 1978-

G149g      Gestão institucional na educação infantil / Luciana Galdino. – 2016.  
208 f. : il.

Orientador: Valdete Côco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Administração pública – Educação. 2. Educação de crianças. 3.  
Professores – Formação. I. Côco, Valdete, 1966-. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**LUCIANA GALDINO**

## GESTÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de abril de 2016.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventrone  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dilza Côco  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

## **AGRADECIMENTOS**

Meus sinceros agradecimentos a Deus, por me permitir alcançar este importante objetivo na minha vida.

Aos professores deste Programa de Pós-graduação em Educação, que muito contribuíram para o meu processo formativo, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco, agradeço pela oportunidade, por seu compromisso, ética e dedicação na orientação à esta pesquisa, me proporcionando aprendizagens e reflexões que me constituirão ao longo da vida.

Aos membros da banca: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventorim, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Lopes Victor e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dilza Côco, pelo aceite de participar deste importante momento e pelas contribuições que antecederam à banca de defesa desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa (GRUFAE) e ao PET EDUCAÇÃO, pelo apoio, diálogo, parceria, troca e pelo excedente de visão em cada encontro, em cada discussão, em cada parecer. Em especial, agradeço às colegas Gleiciele Magela de Almeida, Kallyne Kafuri Alves, Maria Nilceia de Andrade Vieira e Marcela Lemos Real Reis, pela dedicação na leitura atenta e nas contribuições à esta pesquisa.

À minha amiga Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, pela paciência, companheirismo, compreensão, força e sinceridade que toda amizade verdadeira como a nossa, pode ter.

Aos profissionais do CMEI Primeiro Passo, instituição em que fui acolhida com respeito e carinho durante 09 anos, da qual me despedi com aperto no coração, mas com a feliz expectativa de dar continuidade ao meu processo de formação, após a matrícula neste Programa de Pós-graduação.

Ao meu município, pela concessão de licença remunerada para fins de estudo, acreditando no potencial da formação.

Aos gestores que participaram desta pesquisa, os quais contribuíram de forma importante neste processo, como também àqueles que no momento por algum motivo não puderam disponibilizar-se.

Por fim, aos meus amigos, familiares, em especial, à minha querida mãe, ao meu pai (*in memoriam*), às minhas irmãs, sobrinhos (as) e esposo pela paciência e até mesmo pela impaciência da minha ausência, em alguns momentos familiares, o que reafirma a importância que temos um para com os outros.

## RESUMO

Esta pesquisa está situada no campo da Educação Infantil (EI). No reconhecimento das mudanças ocorridas nesse campo, que vem implicando na reconfiguração dos quadros profissionais, busca compreender quem são gestores que atuam nas instituições, considerando o perfil pessoal e profissional, a dinâmica do trabalho e os processos de formação continuada vivenciados. Estruturada com princípios teóricos-metodológicos bakhtinianos, BAKHTIN (1988, 1997, 2010, 2011), visando compreender a pesquisa contextualizada na relação entre sujeitos, especialmente com os conceitos de *sujeito, dialogia, alteridade, excedente de visão e ato ético*. Contextualiza a EI e a gestão na EI com base em CAMPOS (2006, 2010, 2011, 2012) e CÔCO (2009, 2010); aponta os aspectos da gestão democrática no Brasil com base nos documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1996, 2014); com as literaturas do campo da gestão, SOUZA (2006, 2009, 2010, 2012) e PARO (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010, 2012, 2015) e, no campo da formação, NÓVOA (2002, 2009, 2011). Desenvolvida numa abordagem qualitativa e de tipo exploratória, teve como procedimentos a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada a gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. A análise dos dados produzidos indica perspectivas de gestão que se desenvolvem sustentadas no compartilhamento do trabalho educativo, acena que o conhecimento das especificidades da EI contribui para o exercício da função e evidencia a relevância dos processos de formação continuada no desenvolvimento profissional e consequentemente, no fortalecimento das concepções vinculadas ao campo da EI.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Gestão Institucional. Formação Continuada.

## **ABSTRACT**

This research is positioned in the field of Early Childhood Education (ECE). By recognizing the changes in this field, which have resulted in the reconfiguration of many schools' professional staff. This paper seeks to understand who the managers that work in the institutions are. This was done through considering their personal and professional profiles, the work dynamics and processes of career development. By structuring this work with theoretical and methodological principles of Bakhtin (Bakhtin, 1988, 1997, 2010, 2011), it aims to understand research, which includes the relationship between subjects. Especially focusing on the Bakhtinian concepts of subject, dialogism, heteroglossia, exceeding vision and ethical acts. Moreover, it contextualizes the ECE and management at ECE based on Campos (2006, 2010, 2011, 2012) and Coco (2009, 2010). It points out aspects of democratic management in Brazil based on official documents (BRASIL, 1988, 1996, 2014). Additionally with the contribution of literatures on the field of management, such as Souza (2006, 2009, 2010, 2012) and Paro (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010, 2012, 2015); and in the field of training, Nóvoa (2002, 2009, 2011). Developed through a qualitative and exploratory approach, this research has applied a questionnaire and it has done a semi-structured interview with managers of Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEI) of a county in the metropolitan region of Vitoria, Espirito Santo. The analysis of data produced indicates prospective management that develop through the sharing of educational work. Moreover, it points to the fact that knowledge of the specifics of ECE contributes to the exercise of the function, it highlights the importance of continued teacher training processes in professional development, and consequently in strengthening the concepts related to the field of ECE.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Institutional Management. Continued teacher training.



## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

<b>Tabela 1</b> – Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 Anos de Idade – Brasil – 2007-2013 .....	26
<b>Tabela 2</b> – Porcentagem de diretores que apresentam características selecionadas, por grupos de unidades municipais, conveniadas e grupo total .....	56
<b>Quadro 1</b> – Incidência geral das temáticas/subcategorias .....	67
<b>Quadro 2</b> – Palavras-chave: gestão democrática escolar .....	72
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos encontrados a partir da busca com os descritores “Gestão escolar na EI e Gestão institucional na EI” .....	75
<b>Quadro 4</b> – Perfil dos gestores que atuam na EI .....	107
<b>Quadro 5</b> – Atividades vinculadas à função de gestor: dimensão pedagógica.....	135
<b>Quadro 6</b> – Atividades vinculadas à função do gestor: dimensão administrativa e financeira.....	140
<b>Quadro 7</b> – Aspectos gerais do trabalho do gestor na EI .....	146
<b>Quadro 8</b> – Temáticas de formação continuada desenvolvidas nos últimos 3 anos nas instituições .....	161
<b>Quadro 9</b> – Temas prioritários de discussão na EI .....	168
<b>Gráfico 1</b> – Temas das pesquisas sobre a Gestão Democrática.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>DC</b>	Diário de Campo
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FCC</b>	Fundação Carlos Chagas
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>GRUFAE</b>	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIEIB</b>	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 CONTEXTO DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....</b>	<b>15</b>
1.1 VINCULAÇÃO DA TEMÁTICA COM A VIDA DA PESQUISADORA, VINCULAÇÕES AO CAMPO E VINCULAÇÕES AO GRUPO DE PESQUISA/PROGRAMA.....	17
1.2 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES ASSOCIADAS, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO INSTITUCIONAL .....	22
<b>1.3.1 Percursos da Educação Infantil .....</b>	<b>22</b>
1.4 FUNDAMENTOS DA GESTÃO .....	40
<b>1.4.1 Gestão democrática do ensino público e especificidade da gestão ...</b>	<b>40</b>
<b>1.4.2 A autonomia das instituições .....</b>	<b>43</b>
<b>1.4.3 A educação como direito social.....</b>	<b>45</b>
<b>1.4.4 Democracia e cidadania .....</b>	<b>50</b>
<b>2 O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES DO CAMPO SOBRE A GESTÃO INSTITUCIONAL NA EI.....</b>	<b>54</b>
2.1 A GESTÃO INSTITUCIONAL NA EI NO ÂMBITO DAS PESQUISAS.....	55
2.2 ESTADOS DA ARTE SOBRE GESTÃO ESCOLAR .....	61
2.3 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2013 .....	74
2.4 PRODUÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE DADOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO .....	79
2.5 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA ANPAE .....	81
<b>3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>87</b>
3.1 PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA .....	87
3.2 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	91
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	93
3.4 APROXIMAÇÕES AO CAMPO DA PESQUISA .....	96
3.5 A INCURSÃO NO CAMPO PESQUISADO: PROCEDIMENTOS E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	98
3.6 PROCEDIMENTOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	102

<b>4 O GESTOR INSTITUCIONAL NA EI: DIALOGIA COM OS DADOS .....</b>	<b>105</b>
4.1 PERFIL DOS GESTORES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE EI .....	106
4.2 O TRABALHO COMO GESTOR NA INSITUIÇÃO DE EI .....	118
<b>4.2.1 Elementos constituintes do trabalho do gestor na Instituição de EI</b>	<b>118</b>
<b>4.2.2 Dimensão pedagógica do trabalho do gestor .....</b>	<b>135</b>
<b>4.2.3 Dimensão administrativa e financeira do trabalho do gestor na EI...</b>	<b>139</b>
<b>4.2.4 Aspectos gerais do trabalho do gestor na EI.....</b>	<b>145</b>
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE GESTÃO INSITUCIONAL .....	157
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está situada no campo da Educação Infantil (EI), etapa da Educação Básica (EB) cuja trajetória tem sido marcada por importantes avanços, entre os quais destacamos a inclusão da EI em importantes normatizações, o aumento progressivo da oferta de vagas, a realização de concursos públicos para provimento de pessoal, os investimentos na formação dos profissionais, dentre outras questões. Esse cenário da EI vem implicando na reconfiguração dos quadros profissionais neste campo. De forma geral, numa instituição de EI que tem um quadro ampliado de funções observamos as funções de gestor/diretor institucional, pedagogo/coordenador pedagógico, professor, auxiliar administrativo, auxiliar de professor, estagiário e, por fim, profissionais que atuam na limpeza e no preparo da alimentação nas instituições. Cabe observar que essa organização, assim como as formas de contratação são bem variáveis, conforme a municipalidade.

Nessa perspectiva, segundo Campos (2011), a inserção das creches e pré-escolas na Educação Básica (BRASIL, 1996) e a ampliação da política de financiamento da EB por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB - (BRASIL, 2007) trouxeram mudanças significativas no contexto da educação nacional, como também:

Vem contribuindo para a consolidação dos sistemas municipais de Educação e para a ampliação da oferta de Educação Infantil, bem como para um estímulo à demanda por vagas, exigindo dos municípios o enfrentamento de dois principais desafios: a pressão por atendimento, principalmente em creches, e as exigências de qualificação de suas redes (CAMPOS, 2011, p. 1).

As transformações neste campo, em especial com a expansão do atendimento e com as mudanças introduzidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (BRASIL, 1996), também implicam a reestruturação no trabalho docente. Com a expansão do atendimento, ainda que seja uma expansão tímida em relação a demanda expressa nos indicadores educacionais, observamos a ampliação do número de instituições associadas a uma reconfiguração dos espaços físicos, fazendo com que estas sejam instituições com maior número de salas e, conseqüentemente,

demandem um quantitativo maior de profissionais, visando ampliar o atendimento às crianças. Nessas transformações, o trabalho docente não se constitui exclusivamente no trabalho do professor, mas compreende também os processos de gestão, demandadas pela nova organicidade adquirida com sua expansão.

Neste contexto, focalizamos a gestão das instituições de EI, abordando a função do gestor. No município onde desenvolvemos esta pesquisa, esta função tem como requisitos básicos para o seu exercício, ser profissional efetivo da rede em que exercerá o mandato, possuir licenciatura plena em Pedagogia ou curso equivalente e ter experiência mínima de 03 anos de efetivo exercício na docência, entretanto ressaltamos a possibilidade de uma diversidade de contextos, nos quais essas regras podem ser variáveis.

Esse profissional possui atribuições específicas, que, geralmente, envolvem, na parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profissionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço, sendo que todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específicos sobre as mesmas, principalmente o conhecimento específico sobre a etapa de ensino na qual atuam.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) insere a Gestão Democrática do ensino público no seu leque de garantias constitucionais, como um dos princípios a serem observados na organização do ensino. Já a LDB, no artigo 14, retoma tal preceito ao conferir aos sistemas de ensino autonomia na elaboração de normas da gestão democrática que assegurem a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 15), enquanto o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), estabelece como uma das suas metas “[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e

desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...]” (BRASIL, 2014, meta 19.)

Nesse contexto, buscamos compreender quem são gestores que atuam em instituições de EI considerando o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada desses profissionais.

Para isso, sustentamos esta pesquisa em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos BAKHTIN (1988, 1997, 2010, 2011), vinculados aos conceitos de sujeito, alteridade, excedente de visão, dialogia, polifonia, heteroglossia, exotopia, responsividade, ética, vivência; juntamente com, referenciais do campo da EI, CAMPOS (2006, 2010, 2011, 2012) e CÔCO (2009, 2010); aponta os aspectos da gestão democrática no Brasil com base nos documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1996, 2014); com as literaturas do campo da gestão, SOUZA (2006, 2009, 2010, 2012) e PARO (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010, 2012, 2015) e, no campo da formação, Nóvoa (2002, 2009, 2011), os quais sustentam e compõe o quadro teórico dessa pesquisa.

Esses referenciais e os seus principais conceitos articulam-se ao longo do texto, não havendo um capítulo específico para essa finalidade. Em termos de apresentação conceitual, os conceitos relativos ao campo da EI, da gestão e da formação são apresentados, com mais destaque, no primeiro capítulo, quando situamos o contexto da pesquisa. Os referenciais bakhtinianos, ganham destaque no terceiro capítulo, quando expomos o percurso teórico-metodológico do estudo. Com isso, espera-se que os referenciais sustentem o conjunto do trabalho, em especial, ancorem as análises desenvolvidas.

Assim, após esta introdução, no primeiro capítulo, situamos o contexto da pesquisa e a delimitação da problemática, apresentando a vinculação com a trajetória da pesquisadora, as questões associadas e os objetivos da pesquisa. Em seguida, abordamos o cenário da EI, remetendo-nos aos seus principais marcos históricos, documentos legais e normatizações. Com isso, contextualizamos a gestão e os processos de escolha dos gestores institucionais, considerando os embates históricos travados no âmbito dos movimentos, associações e entidades na defesa de educação pública de qualidade e de processos de gestão mais democráticos. Também discutimos alguns pressupostos que fundamentam esta temática, tais como gestão

democrática do ensino público e especificidade da gestão, autonomia das instituições, educação como um direito social, democracia e cidadania.

Compomos o segundo capítulo como revisão de literatura, trazendo um levantamento da produção científica sobre a temática, numa dialogia com a pesquisa nacional sobre a gestão da EI no Brasil (CAMPOS, 2012) e a pesquisa Mapeamento da EI no Espírito Santo (CÔCO, 2009); estados da arte sobre os processos de gestão nas instituições; produções do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre gestão na EI e, por fim, pesquisas do Banco da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

No terceiro capítulo, abordamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, tendo por base formulações teórico-metodológicas de Mikhail Bakhtin. Em seguida, apresentamos os princípios éticos vinculados a realização da nossa pesquisa. Na sequência, abordamos os procedimentos metodológicos, as aproximações e a incursão no campo pesquisado. Finalizamos esse capítulo relatando os procedimentos encaminhados na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas.

No quarto capítulo, compartilhamos os dados produzidos através das interações dialógicas estabelecidas junto aos gestores de instituições de EI de um município da região metropolitana da Grande Vitória, por meio da sistematização de três eixos: perfil dos gestores que atuam nas instituições de EI; o trabalho como gestor na EI (dimensões administrativa, financeira, pedagógica e aspectos gerais do trabalho) e os processos de formação continuada dos gestores que atuam na EI.

Por fim, concluímos este relatório, apresentando as considerações finais sobre gestão nas instituições de EI.

Com essa arquitetura textual elaborada, avançamos para o próximo capítulo, em que detalhamos o contexto da pesquisa e a delimitação da problemática.



## 1 CONTEXTO DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Esta pesquisa se situa num cenário em que as políticas educacionais indicam mudanças nos processos de gestão desenvolvidos nas instituições de EI, Nesse quadro de mudanças, acenam uma perspectiva da gestão em que a participação, a descentralização das ações, o envolvimento do gestor em todas as esferas da instituição educacional (administrativa, pedagógica e financeira) e a compreensão da centralidade da criança no processo educativo constituam importantes premissas da gestão democrática do ensino.

Essa perspectiva da gestão acenada, perpassa o interior das instituições educacionais sob várias formas: como o cotidiano, que requer o envolvimento do gestor nas diversas atividades desenvolvidas, na elaboração e desenvolvimento dos projetos, no atendimento às famílias, as quais consideram importante a presença do gestor na instituição, no acompanhamento às crianças e às rotinas da instituição e a sua disponibilidade em ouvir e responder algumas questões trazidas pelos mesmos; a comunidade local, que por vezes pressiona a instituição em busca de vagas para matrículas e atribuem ao gestor a insuficiência do quantitativo de vagas.

Em continuidade, também citamos, os docentes e a equipe de trabalho, que, considerando o fato de o terem apoiado num processo eleitoral, em algumas questões requer um posicionamento do docente e não do docente que está na função de gestor, o que pressupõe um agir diferente; os sindicatos, que clamam por gestores mais participativos e engajados na luta da categoria, uma vez que a docência é condição *sine qua non* para exercer a função de gestão.

Nesse contexto, abordamos as políticas públicas, que enfatizam a gestão como um processo coletivo a ser realizado com a participação de docentes, demais servidores, pais, alunos e comunidade local, através da instituição dos conselhos escolares; o fórum de gestores, como um espaço no qual os gestores das instituições de educação, se mobilizam a discutir e propor melhores condições de trabalho, atuação e formação; por fim, os órgãos centrais, que muitas vezes desconsidera as especificidades da EI na atuação

desses gestores e os pesquisadores, que mobilizam estudos que visibilizam o campo da gestão.

Avançamos no entendimento de processos de gestão pautados no trabalho coletivo, na dialogia e na participação dos sujeitos que integram as instituições, distanciados do caráter autoritário, de dominação e regulação, que constituíram o legado histórico da gestão educacional no nosso país.

Assim, entendemos a necessidade de uma concepção de democracia baseada no caráter participativo dos sujeitos que compõem e fazem o processo educativo acontecer. Nesse sentido,

[...] o movimento de afirmação da gestão democrática das escolas se constitui no interior da luta por valores democráticos na sociedade brasileira e se vincula às proposições de eleição direta para diretores das instituições, de atuação dos conselhos de escola e de participação da comunidade. Esse movimento deve ser considerado na compreensão de que as políticas educacionais (com suas proposições) são expressões dos embates travados no âmbito do Estado. Nessa lógica observamos uma mobilização pela rearticulação do papel social da educação e da escola em face das transformações sociais que temos vivenciado (CÔCO, 2009, p. 5).

Acreditamos que, por meio dos pressupostos que constituem a gestão democrática, temos a possibilidade de, no estabelecimento de um compromisso ético e responsável (BAKHTIN, 2010), vivenciar as relações no âmbito das instituições entendendo o processo educativo, como um processo coletivo. Com nosso referencial, destacamos que “a vida do homem é o diálogo inconcluso” (BAKHTIN, 2011, p. 348) e que:

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Então a compreensão do processo educativo como um processo coletivo, requer a participação. Participação entendida no movimento de viver, no diálogo sem fim da existência humana, que implica reconhecer várias formas de manifestação, incluindo os silenciamentos. Na complexidade de abordar a gestão numa perspectiva do exercício democrático, assinalamos a possibilidade do gestor enquanto mobilizador dessa participação. Nesse

contexto, entendendo a importância das diversas vozes que nos constituem, em especial, das vozes que vem tratando desta temática que tomamos parte, propomos uma dialogia com as legislações, com o campo da EI e, neste campo, com os gestores que atuam nas instituições, objetivando compreender quem são esses profissionais, considerando o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada.

Neste propósito elegemos, como locus da pesquisa, um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, onde a inserção dos docentes na função de gestor institucional se desenvolve por meio de processo eleitoral. Com isso, justificamos que esse é um pressuposto que dialoga com os princípios da gestão democrática, marcando a expectativa de possibilitar processos mais participativos nas instituições. Dando continuidade, avançamos para o próximo tópico, no qual expomos a vinculação da temática com a vida da pesquisadora e as motivações que nos conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.1 VINCULAÇÃO DA TEMÁTICA COM A VIDA DA PESQUISADORA, VINCULAÇÕES AO CAMPO E VINCULAÇÕES AO GRUPO DE PESQUISA/PROGRAMA

A presente temática de pesquisa integra a constituição e as vivências desta pesquisadora enquanto profissional da EI, na sua atuação como docente e gestora. Após a conclusão da Habilitação em Segundo Grau para o magistério, me inseri na carreira docente, tendo como primeira experiência a docência numa instituição de EI. No incômodo pela severidade, centralismo e autoritarismo nos processos de gestão desenvolvidos na instituição, busquei conhecer e atuar em outras instituições de EI, o que me permitiu observar a existência de diferenciadas formas de gestão e a sua relevância no desenvolvimento de todo o trabalho na instituição. Senti a necessidade de compreender melhor a educação, os processos educativos e a prática desenvolvida nesses processos. Dessa forma, comecei a cursar o nível superior em Pedagogia, com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional, numa época difícil, em que o acesso a esse nível nas faculdades privadas e nas universidades públicas ainda era restrito.

A inserção no mundo acadêmico, o acesso ao conhecimento e às diversas teorias educacionais me possibilitou importantes reflexões sobre a prática desenvolvida nas instituições de EI, em especial a prática dos docentes que compõe o Corpo Técnico Administrativo (CTA) da instituição.

Dessa forma, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investigou a atuação do pedagogo nas instituições educacionais e pude perceber a relevância desse profissional na mediação, organização e articulação do trabalho pedagógico, em parceria com o gestor institucional.

Ainda no incômodo das primeiras vivências em instituições de EI com gestão totalmente centralizadora e autocrática, senti o desejo de atuar na gestão de uma instituição no sentido de compreender esse processo, a partir das vivências desse lugar de gestora. Após 6 meses de nomeação em cargo efetivo, participei pela primeira vez de um processo para eleição de gestores, composto pelas etapas de curso de formação e avaliação de conhecimentos gerais e específicos, culminando em eleição direta com a participação de pais, alunos, docentes, servidores e comunidade local. Como obtive êxito neste processo, continuei na instituição de EI em que eu estava, assumindo então como gestora, com a única certeza de que era necessário fazer diferente, referente aos processos de gestão vivenciados enquanto docente.

Coletivamente elaboramos algumas diretrizes e fizemos o planejamento do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro da instituição, sempre com foco na criança e no seu desenvolvimento global. As parcerias, o envolvimento de todos que compõe o processo educativo, a corresponsabilização, o compartilhamento das decisões, a transparência, a dialogicidade, o trabalho coletivo, a sensibilidade em ouvir e a dialogicidade foram fundamentais no desenvolvimento dessa forma de gestão.

O entusiasmo, a identificação e os bons resultados nesse trabalho de gestão compartilhada, avaliado constantemente pelos meus pares, me moveram a participar de outros processos de eleição de diretores e continuar como gestora nessa instituição, também me trouxe a necessidade de compreender melhor esses processos. Então, adentrei no curso de pós-

graduação *lato sensu* em gestão escolar<sup>1</sup>, em nível de especialização, ofertado aos gestores atuantes nas redes públicas de ensino por meio do Programa Nacional da Escola de Gestores, o que contribuiu significativamente para meu processo de formação.

Por meio de um processo de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, estudantes do curso de Pedagogia dessa Universidade, integrantes do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexões de Saberes<sup>2</sup>, buscaram a instituição no intuito de estabelecer parcerias. A comunidade escolar se dispôs a receber o grupo e estabelecemos trocas de experiências significativas entre a instituição, a universidade e a comunidade, visto que esse grupo ali desenvolveu importantes projetos, além de potencializar o desejo de me (re)aproximar da universidade e de desenvolver pesquisas voltadas para a área da EI.

Nesse íterim, algumas atividades desse grupo extensionista me levou a conhecer o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)<sup>3</sup>, a partir do qual tive a oportunidade de entrar em contato com as várias pesquisas em desenvolvimento com foco na EI e na formação de educadores. Esse contato foi decisivo para a certeza da necessidade de pesquisar sobre esse foco – visto que ele também era o da minha atuação –, em específico sobre a gestão institucional na EI, considerando as muitas dificuldades que eu e muitos outros gestores tivemos ao adentrar no exercício da função e também para compartilhar tais experiências com os demais profissionais docentes que atuam nessa etapa da educação básica.

---

<sup>1</sup> Curso ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio do Centro de Educação (CE), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria Básica de Educação, no âmbito do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME- ES).

<sup>2</sup> O grupo PET Conexões de Saberes: Projeto Educação é composto por graduandos dos Cursos de Artes Plásticas, Artes Visuais, Educação Física e Pedagogia. Orientados pela professora Dr<sup>a</sup>. Valdete Côco, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/pet-conex%C3%B5es-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 25 fev. 2014.

<sup>3</sup> O Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), constituído a partir de 2006, vincula-se à Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No escopo temático, vinculado à atuação e à formação inicial e continuada dos docentes, vem focalizando o campo da Educação Infantil, trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário local, em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação, coordenado pela prof. Dr<sup>a</sup> Valdete Côco.

Assim, me submeti ao processo seletivo do curso de mestrado em educação dessa universidade, buscando o desenvolvimento desta pesquisa, que pretende contribuir para a atuação dos gestores nas instituições de EI, que por vezes, ao assumirem o cargo pela primeira vez, não sabem exatamente por onde começar ou quais caminhos podem trilhar.

Entendendo que o meu percurso e a pesquisa ora apresentada se inserem numa cadeia dialógica de enunciações sobre a temática, no próximo tópico, apresentamos a problemática, as questões associadas e os objetivos da pesquisa.

## 1.2 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES ASSOCIADAS, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A atuação dos gestores na EI ainda é um tema pouco visibilizado nas pesquisas do campo educacional (conforme apresentaremos no capítulo seguinte), embora tenhamos a clareza da essencialidade desse profissional nas instituições e no processo educativo, como sinaliza Campos (2012):

Muito pouco tem sido pesquisado e publicado sobre a gestão da Educação Infantil. Analisando as publicações nacionais, percebe-se que nem os pesquisadores da área de gestão, nem os voltados a estudos na área da Educação Infantil têm se ocupado do tema da gestão na Educação Infantil. As publicações sobre gestão em Educação Infantil caracterizam-se por ser: relativamente escassas, quando comparadas à literatura sobre o mesmo tema focalizada nas etapas posteriores da Educação; baseadas, na maioria das vezes, em estudos de caso, reflexões sobre experiências localizadas, com pouca abrangência e limitadas quanto a uma interlocução com as discussões mais gerais que vêm acompanhando a introdução das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas, que impactam de perto a gestão dos sistemas e das unidades de ensino (CAMPOS, 2012, p. 30).

Considerando a necessidade de aproximação aos sujeitos, de perceber o que suas vozes acenam sobre a gestão nas instituições de EI e a necessidade de pesquisas nesse cenário, nos propomos compreender quem são os gestores que atuam em instituições de EI considerando o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada. Elegemos, como lócus da pesquisa, um município da Região Metropolitana da Grande Vitória que adota,

como procedimento de acesso à função de gestor institucional, a eleição de diretores. Como sujeitos da pesquisa, os gestores que atuam nas instituições de Educação Infantil.

Para respondermos a essa problemática, elaboramos algumas questões associadas à temática em questão:

- a) Quem são os gestores que atuam nas instituições de EI (perfil, remuneração, escolarização, formação inicial, tempo de atuação na função)?
- b) Quais as principais atividades que constituem o trabalho do gestor?
- c) Como esses profissionais definem seu trabalho e a vivência de ser gestor numa instituição de EI?
- d) Qual a forma de acesso ao cargo e quais as formas de acesso esse profissional considera importante?
- e) Como se configura os processos de formação continuada do gestor que atua na EI? Essas formações contemplam aspectos que contribuem para a atuação do gestor na EI? Qual importância esses gestores atribuem a esses processos formativos para o desenvolvimento do seu trabalho?

Essas questões se articulam ao objetivo geral de compreender o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada dos gestores, a partir das suas vozes em interlocução com as normatizações legais que asseguram a função e com as produções do campo sobre a temática, por meio dos trabalhos selecionados que compõem o capítulo de revisão de literatura.

No sentido de atender às questões associadas à pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer os docentes que atuam na função de gestores de instituições de EI;
- b) Descrever as principais atividades inerentes à função do gestor, captadas na dialogia com esses sujeitos;
- c) Identificar, por meio do processo interacional com esses sujeitos, os enunciados que permitem a compreensão do ser gestor na EI, suas vivências, suas aprendizagens, suas dificuldades;

- d) Perceber qual forma de acesso ao cargo esses profissionais consideram importante;
- e) Compreender como se desenvolvem os processos de formação continuada desses profissionais, se essa formação contempla as várias questões que permeiam a atuação do gestor que atua na EI.

Após o delineamento das questões da pesquisa, de sua problemática e de seus objetivos, em continuidade ao contexto da pesquisa, avançamos para o tópico seguinte, abordando questões da EI e da gestão institucional.

### 1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO INSTITUCIONAL<sup>4</sup>

No intuito de compormos um panorama geral da temática, remetemo-nos, sinteticamente, aos principais marcos históricos da EI, no sentido de compreendermos o seu processo de construção. Seguindo a mesma abordagem, dialogamos também com os principais arcabouços legais e com autores que discutem sobre a gestão institucional, dentre os quais, alguns compõem nosso capítulo de revisão de literatura, na qual fizemos um levantamento das pesquisas do tipo “estado da arte/conhecimento” sobre o campo da temática e uma revisão dos trabalhos e pesquisas que discutem sobre a gestão nas instituições de EI, assim, a seguir, abordamos os percursos da EI.

#### 1.3.1 Percursos da Educação Infantil

A história de atendimento às crianças no Brasil é marcada pelas desigualdades, pelo assistencialismo preconceituoso e descomprometido com

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar o termo “gestão institucional” ao invés do termo “gestão escolar”, considerando o fato da pesquisa ser desenvolvida com os gestores da EI, que, na Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009, conceitua a EI como primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada em “espaços institucionais” e “estabelecimentos educacionais”, não fazendo menção ao termo “escola”, embora em alguns momentos esse termo faça parte da escrita deste texto, visto que alguns dos autores com os quais dialogamos, o utilizam e os apresentam como sinônimos.



a qualidade do atendimento (KUHLMANN, 2001), pela caridade e filantropia, e por um atendimento pensado para as demandas capitalistas da sociedade.

Na antiguidade, as crianças eram invisibilizadas, o destino a ser dado a elas estava nas mãos paternas, cabendo a eles aceitá-las ou rejeitá-las. Na Idade Média, a mesma era associada ao termo *infante*, como sinônimo daquele que não tem fala, que não tem voz. Nesse período, assim que a criança começava a se desenvolver, já estava apta a realizar trabalho adulto, a ser entregue a outras famílias, a fim de prestarem serviços nas casas e nas lavouras, de serem “educadas”, embora não houvesse educação letrada em tal época. As crianças precocemente se tornavam adultos, não havendo preocupação alguma com o seu desenvolvimento infantil.

No cenário brasileiro, o processo educacional teve início com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, através da Companhia de Jesus. Foram desenvolvidas as primeiras ações pedagógicas voltadas para a criança, ainda que o objetivo fosse o de educar para a fé católica e para a submissão. Somente por volta dos séculos XVIII e XIX iniciam-se algumas discussões em torno da infância, com a contribuição de grandes pensadores e educadores, defensores da EI, que discutiam a importância do desenvolvimento infantil e a formação integral da criança.

Ainda nesse século, na década de 1870, no Brasil, a proposta do Jardim de Infância, inspirada no grande educador Friedrich Wilhelm August Froebel, foi adaptada por meio da criação dos primeiros Jardins de Infância, criados no Rio de Janeiro e em São Paulo, com a finalidade de atender à burguesia. Apenas alguns anos depois é que foram criados os Jardins de Infância públicos.

Por volta da década de 1950, em virtude dos processos de industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, as creches foram criadas não para atender às necessidades das crianças no seu aspecto global, mas para atender ao mercado e ao desenvolvimento industrial, que era intenso em tal época, de forma que as fábricas se viram obrigadas a criar lugares para que as mães deixassem seus filhos, visando à produtividade e ao atendimento à demanda de mão de obra feminina. Assim, foram criados “espaços” para essas crianças “ficarem”, se caracterizando em instituições voltadas apenas para o assistencialismo, dissociadas do caráter educativo.

Nas décadas que se seguem, a reivindicação das creches ganha cada vez mais força, o que contribuiu para a criação de creches como instituições voltadas para o cuidar e educar. Dessa forma:

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

Com esses movimentos, na década de 1990, emergem concepções de crianças como cidadãos de direitos e alvo de políticas públicas por meio de importantes legislações, como a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA- (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- (BRASIL, 1996). Sendo que isso representou o

Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação (CAMPOS, 2008, p. 122).

Atualmente, a construção da identidade da EI e os novos paradigmas de atendimento à infância são assegurados em normatizações, além dos documentos já mencionados, por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais da EI – RCNEI- (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da EI (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI – DCNEI- (BRASIL, 2009a), os Indicadores da Qualidade na EI (BRASIL, 2009b) e o

Plano Nacional de Educação – PNE- (BRASIL, 2014), que configuram importantes marcos legais no alicerce dessa etapa da EB.

A EI constituiu-se como obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2009), dever do Estado, oferecida em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em creches e pré-escolas, em estabelecimentos públicos ou privados, em jornada parcial ou integral, regulados e supervisionados por órgão do sistema de ensino. Sua finalidade, conforme a LDB, no seu artigo 29, é o “desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

Além desses aspectos, conforme o artigo 4º das DCNEI (BRASIL, 2009, p.1), a criança:

[...] é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa forma, avançamos na compreensão da criança como sujeito de direitos, na sua centralidade no planejamento curricular, no direito ao acesso à EI. Conforme assinala Campos (2011),

[...] a oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida (CAMPOS, 2011, p. 18).

Atualmente, o número de matrículas na EI tem crescido significativamente, conforme dados do censo escolar referente ao ano de 2013:

**Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 Anos de Idade – Brasil – 2007-2013**

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481	---	---
<b>Δ% 2012/2013</b>	<b>4,0</b>	<b>7,5</b>	<b>2,2</b>	<b>---</b>	<b>---</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: Censo Escolar 2013<sup>5</sup>.

A partir do gráfico, percebemos um significativo avanço das matrículas e um crescimento, no período de 2007 a 2013, de 16,6% nessa etapa da EB. Todavia, verificamos que essa ampliação não tem acompanhado as demandas, visto que os números da população por idade ainda são superiores ao quantitativo de matrículas.

Esses dados dialogam com os dados do cenário local, no qual, Alves e Côco (2014) em pesquisa realizada no município de Serra, ES, focalizam o direito da EI e apresenta dados sobre a oferta no estado do Espírito Santo. Segundo as autoras, este Estado, composto por 78 municípios, apresenta um déficit de 262 instituições para atendimento das crianças de zero á cinco anos de idade, com base nas matrículas realizadas e nos cadastros reservas desses municípios. Alves e Côco (2014) afirmam que:

Vemos uma demanda em expansão, que, se dialogada com a primeira meta do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), nos indica os desafios que ainda almejamos para o atendimento [...] Verificamos que a demanda por matrículas vem crescendo, de modo a afetar distintas redes de atendimento, com foco especial na rede municipal e na faixa etária de 0 á 3 anos. Observamos ainda a *corrida das redes* para atender a demanda de crianças da pré-escola, vide as premissas legais em discussão que prevêem, até 2016, que

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

todas as famílias devem buscar matricular as crianças de 04 a 5 anos (CONAE, 2014) (ALVES; CÔCO, 2014, p. 110).

Para além da garantia do atendimento, Campos (2011) sinaliza questões sobre a qualidade deste atendimento ao reiterar que:

A despeito dos avanços conquistados pelo país na EI, tanto no que se refere à expansão do acesso, como nas orientações legais, que definiram padrões de atendimento mais exigentes para creches e pré-escolas, os dados disponíveis indicam que muitas dessas diretrizes não estão plenamente traduzidas na prática, especialmente no caso das creches. As pesquisas revelam também que as diferenças de qualidade se combinam com as diferenças sociais e regionais, fazendo com que, tal como o acesso, a qualidade do atendimento seja distribuída desigualmente entre diferentes segmentos da população (Ipea, 2009) (CAMPOS, 2011, p. 17).

Reiteramos a necessidade de garantia da ampliação da oferta e da implementação de políticas públicas que visem a qualidade do atendimento educacional na EI. A luta pelo atendimento a população brasileira é uma das bandeiras de lutas dos movimentos, fóruns e entidades que defendem a EI, dentre os quais destacamos o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil). O MIEIB é um movimento social nacional, criado em 1999 a partir da articulação de outros movimentos que ocorreram em alguns estados brasileiros desde a década de 1980, com foco de luta específico e princípios<sup>6</sup> básicos voltados para garantia do direito das crianças pequenas à educação. O Movimento se organiza articulado em Fóruns Estaduais de Educação Infantil, somando um total de 27 unidades da federação, as quais certamente têm contribuído para a temática de forma em geral, inclusive na discussão da composição dos quadros profissionais que integram as instituições de EI.

---

<sup>6</sup> Princípios básicos do MIEIB: garantia de acesso às crianças de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação; reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural, etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; indissociabilidade cuidar/educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; implementação de políticas públicas que visem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; identificação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

No quadro da expansão dos processos de institucionalização da infância, articulado ao fortalecimento do caráter educativo da EI, em especial, com sua inserção nos sistemas de ensino, “[...] delineia-se um campo de trabalho, acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores” (CÔCO, 2010, p. 4). É possível observar a EI como um sub-campo no contexto educacional, com um sistema estruturado e com uma lógica própria (CÔCO, 2010).

Nesta estruturação, a formação inicial e continuada de educadores para atuar nesse contexto de mudanças constantes e necessárias é de total relevância para o fortalecimento do caráter educativo da EI. Nesse sentido, Nóvoa (2009) nos atenta para a importância da formação de professores em detrimento à necessidade de “mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais [...]” (NÓVOA, 2009, p. 3). Esse autor ressalta que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 3).

A formação é um processo que perpassa, também, a dimensão do trabalho coletivo e participativo (NÓVOA, 2009), o professor constrói saberes na sua atuação docente, nas relações que estabelece com os sujeitos que atuam nesse contexto, seja com as famílias, com as crianças, com a comunidade, com os colegas de profissão, com os movimentos sindicais.

Aprendemos e nos formamos com o outro, a partir das vivências e dos diálogos estabelecidos, os quais integram os saberes da formação inicial que se articulam com as aprendizagens decorrentes da formação continuada, compondo um processo formativo constante, que permite pensarmos as práticas docentes, pois, uma formação mais centrada na prática e nas suas análises é um dos desafios para o futuro, compreendendo que não é a prática que é formadora, mas a possibilidade que temos de refletirmos e analisarmos essa prática (NÓVOA, 2007).

Assim, entendemos que, com a expansão e o desenvolvimento da EI, instaurou-se o repensar da cultura profissional docente, em função da constituição de um campo de trabalho que integra um conjunto maior, e diversificado, de profissionais (gestor, pedagogo, auxiliar de serviços gerais, merendeira, auxiliar administrativo, estagiário, entre outros), com demandas de atuação no trabalho direto com as crianças. Segundo Nóvoa, “[...] ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros ‘parceiros’, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo [...]” (NÓVOA, 2002, p. 24), o que implica formação para esses profissionais, não apenas para trabalhar uma relação pedagógica, mas uma relação social com as “comunidades locais” (NÓVOA, 2002).

No bojo dessas mudanças, sobre os quadros profissionais também incidem outros temas, que se destacaram no interior das instituições, entre eles a democratização do ensino e da escola pública, consequentemente a “delegação de autonomia”, a descentralização dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos, a instituição dos Conselhos Escolares e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição e na escolha dos seus gestores.

Nesse contexto, destacamos o gestor institucional como profissional que busca equilibrar e gerir diferentes dimensões, dinâmicas e processos estabelecidos no âmbito das instituições de EI, por meio do direcionamento, da mobilização e da dialogia constantes com a comunidade escolar, em meio às especificidades dessa etapa da EB, vinculados ao movimento de afirmação da gestão democrática como pressuposto importante. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2002):

O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais (NÓVOA, 2002, p. 24).

Para Nóvoa (2002), os processos que envolvem a formação continuada desses profissionais precisam se atentar para essa questão, considerando as novas formas de organização da educação, tema que será abordado no tópico

a seguir, que envolve a gestão democrática e os processos de escolha dos gestores das instituições.

### **1.3.2 A gestão democrática e os processos de escolha dos gestores institucionais**

A gestão democrática constitui-se um movimento histórico, expressão dos embates<sup>7</sup> travados no âmbito do Estado, face à rearticulação da escola e das transformações sociais que temos vivenciado (CÔCO, 2009). Ela implica a efetivação de novos processos de organização e gestão nas instituições de educação, pautados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão, considerando que:

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões. Para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implementação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de provimento ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (Conselhos Escolares, Conselho de Classe...), o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolidação de grêmios estudantis, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a progressiva autonomia da escola e, conseqüentemente, a discussão e a implementação de novas formas de organização e de gestão escolar e a garantia de financiamento público da educação e da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Toda essa dinâmica se efetiva como um processo de aprendizado político fundamental para a construção de uma cultura de participação e de gestão democrática na escola e, conseqüentemente, para a instituição de uma nova cultura na escola (BRASIL, MEC, 2004).

Torna-se marcante a necessidade de participação da família e da comunidade escolar na escolha dos gestores como um dos mecanismos da gestão democrática, conforme a citação originada de um documento oficial e de autores estudiosos da temática (PARO, 2002; DOURADO, 2003; SOUZA,

---

<sup>7</sup> Movimentos sociais, sindicatos e associações de estudantes, familiares e pesquisadores, além de se configurar como objetivo e meta de administrações públicas (AQUINO, 2009).



2006). Ainda que saibamos que o “capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária” (BAKHTIN, 2011, p. 342), fazem-se necessários processos coletivos de participação e envolvimento.

Tendo por base esse pressuposto, o conceito de gestão que sustenta esta pesquisa afirma que:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 2).

Ao apresentar esse conceito, Souza (2009) ressalta a importância da compreensão da natureza política presente na gestão, considerando que essa natureza pode se apresentar como disputa de poder pelas “[...] pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola [...]” (SOUZA, 2009, p. 2), como também da uma compreensão que “[...] reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é condição para a sua operação” (SOUZA, 2009, p. 2). Dessa forma, a ação política tende a ser mais democrática. O autor ressalta que a política apenas existe onde há poder em questão, o que nos leva a refletir sobre algumas questões que envolvem as relações de poder estabelecidas no âmbito das instituições e o caráter político que atribuímos aos processos de gestão nas instituições.

A democracia pressupõe novas formas de organização e participação dos sujeitos que compõem a instituição educacional, se quisermos uma educação emancipatória e compartilhada. Segundo Souza (2009), “[...] pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização [...]” (SOUZA, 2009, p. 6). Assim, torna-se difícil propor gestão democrática quando subsistem sistemas que adotam o mecanismo da indicação para ocupar a

função de diretor (DOURADO, 2008), considerando que as formas como são escolhidos esses gestores interferem no curso e podem definir o tipo de gestão da instituição (DOURADO, 2003).

Embora a gestão democrática seja uma garantia constitucional, reafirmada nos mais importantes arcabouços legais educacionais, a eleição de gestores por meio da participação de pais, alunos, docentes, demais profissionais e comunidade local não se apresenta como mecanismo tácito desse princípio constitucional. O arcabouço legal concede a autonomia de legislar sobre a temática aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal. A CF, no artigo 206, inc. VI, afirma que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988). Sobre a mesma questão, a LDB, nos artigos 3º, 14º e 15º, estabelece que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, há uma configuração diversificada no processo de nomeação do cargo dos gestores institucionais, uma vez que a CF e a LDB não especifica os elementos que constituem a gestão democrática, indicando apenas os princípios. Desta forma, fica a critério dos municípios e estados definirem e legislarem sobre como se configura os seus processos de gestão. Esse fator contribui para variadas formas de provimento à função de gestor, conforme indicam pesquisas, dentre as quais algumas serão apresentadas no

segundo capítulo, no qual fazemos uma interlocução com as produções do campo sobre a temática.

Campos (2012) realizou uma pesquisa sobre a gestão da Educação Infantil, nos anos de 2011 e 2012, no Brasil, focalizando aspectos dessa gestão em dois níveis: no nível da administração municipal da educação e no nível das unidades municipais e conveniadas que constituem as redes de Educação Infantil de seis capitais brasileiras, situadas em quatro regiões (Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste). Nessa pesquisa, no que se refere aos processos de acesso ao cargo de gestor institucional, a autora constatou que, nas instituições municipais, mais de 54% dos diretores declararam ter assumido o cargo por meio de eleição, enquanto nas instituições conveniadas esse percentual foi inferior a 20%. Indicações de técnicos ou de políticos foram os critérios apontados por 9,4% dos dirigentes municipais.

Num cenário local, foi feita uma pesquisa-mapeamento da EI no Espírito Santo, desenvolvida junto aos gestores municipais responsáveis pela EI, em 78 municípios do ES, com procedimento de aplicação de questionários. A pesquisa compreendeu duas etapas, sendo a primeira desenvolvida no ano de 2007, na qual encontramos dados que dialogam com nosso trabalho, e a segunda, no ano de 2013. Segundo Côco (2009), no tocante aos processos de gestão, dados dessa pesquisa apontam que um percentual de 47,5% dos municípios pesquisados contam com diretor(a) em todas as instituições de EI do município, o que representa 37 municípios, dentre um total de 87. Outros 27% dos municípios possuem e contam com esse profissional em parte das suas instituições de ensino, 24% em algumas das suas instituições e apenas 1,5%, que representam 1 município, não contam com diretor(a) no seu quadro funcional.

Sobre a forma de acesso ao cargo de gestor institucional, conforme assinala Côco (2009), identificou-se nos municípios pesquisados que a investidura ao cargo, na maioria dos casos, ocorre por livre nomeação do prefeito e das secretarias de educação, representando um percentual de 69%, enquanto apenas 29% desses municípios optam pelo processo de eleição envolvendo a comunidade escolar.

Num cenário nacional, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual subsidia o

monitoramento e a avaliação do PNE (Brasil, 2014), no propósito de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas deste Plano, ao construir indicadores referente à meta 19 deste Plano que dispõe sobre a gestão democrática, por meio de informações constantes nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/ Prova Brasil, sobre a forma de acesso ao cargo foi constatado que:

[...] são variados os processos adotados pelos entes federados para a ocupação do cargo de diretor escolar, prevalecendo a escolha por indicação (técnica, política ou de outro tipo). O processo misto de seleção e eleição para a ocupação do cargo de direção escolar só era adotado por 12,2% dos estabelecimentos de ensino em 2013 (INEP, 2014, p. 320).

Assim, entendemos que não há um consenso nas legislações municipais e/ou estaduais sobre as formas de nomeação desse profissional e verificamos uma inobservância dos princípios da gestão democrática contidos no arcabouço legal, pelo fato de tal questão não ser claramente definida no ordenamento legal nacional, como na CF e LDB.

Endossando esse entendimento, o Inep, neste relatório de estudos de aferição ao cumprimento das metas do PNE, dispõe que “é possível afirmar que não houve modificações no marco regulatório da função de diretor nos últimos dez anos” (INEP, 2014, p. 316). Dessa forma, a falta de consenso e a ausência ou a inconsistência de legislação que defina os critérios de nomeação desse profissional ao cargo tem gerado outras questões, que tendem a travar novos embates, O Supremo Tribunal Federal (STF), em resposta a reclamações de inconstitucionalidade acerca de legislações estaduais sobre o provimento das direções escolares por meio de eleições, respondeu que compreende a direção escolar como cargo público, não podendo ser ocupado por eleições, reconhecendo a inconstitucionalidade das mencionadas leis inferiores (SOUZA, 2009).

Essa declaração pode ter efeito muito abrangente, respaldando estados/municípios que não possuem a nomeação por meio de eleição, como também afetando os que já avançaram no entendimento da questão e têm instituído a eleição como forma de nomeação. Assim, entendemos que a luta

da sociedade de forma geral é constante, no sentido de não retroagirmos e sim avançarmos nesse processo. Nessa discussão, o Ministério da Educação (MEC) realizou, no ano de 2015, uma consulta pública<sup>8</sup> aberta a colaborações de alunos, pais, professores, gestores, comunidade escolar, academia, estudiosos e sociedade em geral, sobre a valorização de diretores de escolas públicas de educação básica, que contou com a participação de aproximadamente 45 mil pessoas. Os sujeitos avaliaram a importância dos diretores e apresentaram propostas para sua valorização, que serão analisadas e apresentadas pelo MEC e subsidiarão o programa Diretor Principal<sup>9</sup>. Ainda que outros ou os reais objetivos dessa consulta extrapole nosso âmbito de entendimento, consideramos essa uma possibilidade das muitas vozes dos sujeitos, num ato ético, tensionar essas discussões.

Tal questão nos faz acreditar que, de fato, alguns anseios da sociedade são conquistados precisamente por meio dos embates travados no âmbito dos movimentos, das associações e entidades, dos pesquisadores e da sociedade civil, que têm a educação enquanto sua principal bandeira de luta. Nas lutas para avançar a qualidade do ensino, destacamos o papel da palavra, numa compreensão de que:

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Assim, compreendemos que muitas palavras foram ditas, discutidas, silenciadas, respondidas, reapreciadas, nesse importante auditório social em que participam entidades e sociedade civil organizada, dentre elas citamos a

---

<sup>8</sup> Os interessados na consulta pública responderam às perguntas: 1) Como você avalia a importância de um diretor de escola de educação básica? 2) Como você entende que pode ser valorizado o papel do diretor de escola de educação básica? Gostaria de registrar alguma sugestão ou comentário acerca do tema?

<sup>9</sup> Fonte: Ministério da Educação - Assessoria de Comunicação Social. Acesso em: 03 mar. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21129:sociedade-apresenta-45-mil-propostas-em-consulta-publica&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21129:sociedade-apresenta-45-mil-propostas-em-consulta-publica&catid=211&Itemid=86)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)<sup>10</sup>, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)<sup>11</sup> e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (Anped)<sup>12</sup> como importantes associações que apresentam um percurso histórico na defesa de uma educação pública de qualidade e democrática.

Dentre os princípios gerais, orientadores das discussões em nível nacional e das reformulações de curso que se sucederam nas IES, a Anfope defende que a gestão democrática da educação deve estar presente na escola e nas demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a gestão democrática torna-se um instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. Como o campo semântico de “autoritário” nos remete a despótico, ditatorial, dominador e impositivo, entendemos que esse tipo de gestão não compreende processos democráticos deliberados por uma coletividade.

A Anpae em vários simpósios enfatiza a gestão democrática dentre os demais itens de reivindicação, ratificando a necessidade de mobilização dos governos nacionais e locais, das escolas e universidades, dos distintos segmentos da sociedade civil, dos movimentos sociais e das associações de educadores, para o estabelecimento de um renovado e continuado esforço político-pedagógico em prol de uma escola pública democrática e de qualidade para todos.

---

<sup>10</sup> Entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, referência em estudos, pesquisas e debates sobre a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, atualmente está presente nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, nos espaços de construção de planos estratégicos e definição de políticas para a formação docente, entidades sindicais, acadêmicas e representativas dos segmentos da área educacional. Disponível em: <<http://anfope.com.br/anfope-2/about/>>. Acesso em: 03 set. 2014.

<sup>11</sup> Associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior, dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã, em todos os eventos realizados, tem elaborado cartas com propostas de desenvolvimento e melhoria em prol da educação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>>. Acesso em: 07 set. 2014

<sup>12</sup> Associação fundada em 1976, atuante nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, em suas reuniões nacionais e regionais, promove espaços permanentes de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia>>. Acesso em: 07 set. 2014.

Ainda no rol de reivindicações desta associação, destacamos que a mesma tem contribuído com proposições no sentido de garantir a implementação de mecanismos e práticas de gestão democrática da educação, de modo a fortalecer cada vez mais o trabalho coletivo e a ação colegiada na escola; a romper com modelos de organização do trabalho escolar que conduzam à hierarquização, burocratização e fragmentação das relações e práticas nas instituições educativas e processos formativos.

A Anped nas suas reuniões produzem cartas, nas quais reafirmam as propostas defendidas por essa associação, entre as quais destacamos a garantia de uma política nacional de formação de professores como base para a valorização e atuação qualitativa desses profissionais, a efetivação de política de valorização profissional, incluindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, que represente efetivamente a dignidade do trabalho desses profissionais e a importância do processo de gestão democrática como uma das condições fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, percebemos a articulação de importantes entidades na garantia da efetivação de mecanismos que de fato podem democratizar a educação, as relações e os processos estabelecidos nas instituições.

Nesse processo de mobilizar forças (entidades, associações, pesquisadores, estudantes, entre outros) na defesa de uma educação democrática, com muitos embates travados, destacamos algumas proposições da legislação no tocante à questão. A Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação, no seu artigo 2º, inciso VI e artigo 9º, sobre a gestão democrática estabelece:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

[...]

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

Assim como os demais documentos tangentes à educação, o PNE enfatiza o princípio da gestão democrática da educação pública e define um prazo de dois anos aos estados, DF e municípios, para definirem as formas de gestão ou adequar a legislação sobre a temática. Percebemos a possibilidade desses entes que não adotam processos que contemplem a participação da comunidade escolar se mobilizarem no sentido de reivindicar esse patamar, dada a sua relevância na organização e na dinâmica da educação pública brasileira.

O PNE estabelece algumas metas e as respectivas estratégias necessárias ao seu cumprimento. A sua meta 19 define:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A consulta pública vem associada a possibilidade de garantir formas de provimento ao cargo de diretor mais democratizadas, viabilizadas pela autonomia e participação dos sujeitos, com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa. Contudo, emergem preocupações com a questão da meritocracia como um possível retrocesso no entendimento sobre o papel do gestor numa instituição educacional.

Mais uma questão se coloca nesse contexto de afirmação da gestão democrática. Compreendemos que os processos de reestruturação da educação, advindos do conjunto das reformas educacionais das últimas décadas, incidiram outros processos de reestruturação das instituições, impactando o trabalho docente, e:

A problemática que envolve o contexto das reformas do Estado no final do século XX, operando novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada como “desresponsabilização” do Estado pela literatura da área, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e da gestão escolar tecnocrática, imprimiu a racionalidade do mercado na organização do trabalho escolar (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 362).



Com a democratização e a descentralização, que vem pautando a participação coletiva e a garantia de autonomia, observa-se a demanda de execução de um conjunto de atividades que podem também ser remetidas as reflexões sobre a intensificação do trabalho docente. Com isso, “[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educativas [...]” (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p.23).

Essas atividades impõem o domínio de novas práticas e saberes no exercício da docência, exercício da coordenação e da gestão, representações junto aos conselhos escolares, aos sindicatos e às associações, entre outras questões, nas quais evidenciam:

Exigências de trabalho qualificado conforme as diferentes/novas necessidades que se apresentam, de articulações com outros profissionais, de acompanhamento e de registro da atuação permitindo a visibilidade e divulgação do trabalho, de continuidade da formação e de participação ativa na comunidade educativa, atuando na gestão coletiva do trabalho pedagógico (CÔCO, 2010, p.4).

Entretanto, ainda que requeira novas aprendizagens, implicadas com as novas atividades, entendemos que a democratização, sustentada na participação e na autonomia, é inquestionavelmente primordial para a educação pública de qualidade.

Assim, acreditamos ser difícil melhorar a qualidade da educação como direito de todos e das políticas públicas educacionais sem a participação da sociedade e sem a criação de espaços de deliberação coletiva. Assim, restamos reivindicar condições para se efetivar essa participação, “[...] do contrário, *tratará* apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma” (SOUZA, 2009, p. 6, grifo do autor).

Para compreendermos a especificidade da gestão, a importância da democracia, da autonomia, da educação como um direito social que envolve a participação dos sujeitos e a cidadania, no tópico a seguir, discutiremos como esses pressupostos fundamentam a gestão, visando a continuar compondo um panorama da temática perquirida nesta pesquisa.

## 1.4 FUNDAMENTOS DA GESTÃO

Neste tópico detalhamos algumas questões que começamos a abordar neste capítulo, as quais alicerçaram os fundamentos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: gestão democrática do ensino público e a especificidade da gestão, autonomia das instituições, educação como um direito social e a democracia e cidadania, constituindo-se questões importantes a serem consideradas na abordagem do trabalho do gestor institucional no campo da EI.

### 1.4.1 Gestão democrática do ensino público e especificidade da gestão

A gestão democrática do ensino público, fundamentada na proposta de participação dos educadores na formulação de políticas públicas para a educação, não é recente (SOUZA, 2009). Sua trajetória histórica é marcada por movimentos, manifestações e greve dos trabalhadores da educação, que antecedem as ações do executivo em muitos períodos (SOUZA, 2009).

As propostas desses trabalhadores centravam-se na garantia da democratização da educação, considerando o caráter autoritário, vertical e hierárquico existente até por volta da década de 1970.

Os segmentos sociais organizados denunciaram, entre algumas questões, o caráter centralizado dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário de política estatal, defendendo mecanismos mais coletivos no planejamento escolar. A nova concepção de educação defendida nesses movimentos fortaleceu a emergência de mecanismos mais coletivos e participativos na educação pública, os quais foram consagrados posteriormente na CF (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no primeiro PNE (BRASIL, 2001). Entretanto, todo esse arcabouço, embora seja fundamental na garantia e na organização do ensino, não apresenta explicitamente o conceito de gestão democrática.

Segundo Paro (2001), esperava-se uma lei que contivesse normas de gestão democrática bem definidas, considerando que os grupos que

representavam a sociedade civil e os trabalhadores da educação, ao lutarem pelo princípio da gestão como garantia constitucional,

[...] estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas (PARO, 2001, p. 55).

No entanto, tanto a CF (BRASIL, 1988) quanto a LDB (BRASIL, 1996) não regulamentam precisamente sobre esse princípio constitucional, concedendo aos estados e municípios a autonomia para a regulamentação, o que contribui para a diversidade no panorama da gestão que temos atualmente. O PNE (BRASIL, 2014), embora seja recente, também furtou-se em avançar nessa questão, considerando que o seu artigo 9º estabelece que:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014, p. 46).

A expectativa em torno desse Plano era de que o mesmo contemplasse a regulamentação do princípio da gestão, uma vez que as principais leis referentes à educação não o fazem, entretanto mais uma vez essa competência é atribuída aos seus entes federativos, sem a definição de parâmetros para orientar essa ação.

Nesse sentido, Paro (2001) ressalta a importância do interesse da sociedade nessa questão, além da necessidade de “[...] pressionarem os parlamentares para regularem de fato o princípio constitucional, envidem esforços na elaboração de um projeto de regulamentação que realmente expresse os interesses democráticos [...]” (PARO, 2001, p. 55). Assim, mesmo com a promulgação de leis tão importantes disciplinando a educação, continuamos a nossa mobilização no sentido de que tratem de forma mais específica questões tão importantes, abordadas abstratamente.

Essa questão “mal resolvida legalmente” se apresenta de várias formas no interior das instituições, principalmente nas questões estruturantes de poder e autoridade, considerando que o modelo de gestão centrada na figura do gestor ainda é muito forte e se traduz em relações por vezes autoritárias, nas quais o gestor toma para si a responsabilidade de decidir questões que dizem respeito a uma coletividade, que podem ser melhor discutidas, analisadas, decididas e avaliadas por ela. Contudo, Elias (2000) nos adverte para a possibilidade de outras relações de poder, diferente da relação de poder como exercício de superioridade de certos indivíduos para com os outros, mas constituída no cotidiano, no dia a dia com os sujeitos sociais.

O modelo de gestão centrada na figura do gestor, segundo Paro (2012), é resultante do senso comum na utilização do termo “administração<sup>13</sup>”, o qual comumente aparece ligado às questões de mando e submissão (PARO, 2012). Esse senso comum acaba por “[...] limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e ao funcionamento da escola [...]” (PARO, 2015, p. 20), não compreendendo o que há de administrativo no processo pedagógico. Consequentemente, essa visão da administração educacional acaba por valorizar o diretor como o profissional responsável pelo controle das pessoas, das normas e dos regulamentos da escola (PARO, 2010).

Entretanto, o autor explica que “[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). Segundo Paro (2012), ao administrar ou gerir, utilizamos os recursos em consonância aos objetivos e fins estabelecidos, no sentido de atingi-los, considerando que a utilização de meios inadequados pode comprometer os resultados. Nesse mote, Paro (2001) acrescenta que:

A característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins, sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não se podem ser alcançados de forma autoritária. Assim sendo, o local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente

---

<sup>13</sup> Paro (2012), ao abordar o conceito de administração, afirma tomar a gestão e a administração como termos sinônimos.

mais propício possível à prática da democracia (PARO, 2001, p. 52).

Nesse sentido, o gestor que atua nas instituições de educação é um profissional importante à medida que se conscientiza do seu papel de articular, mediar as relações e os processos que ali se estabelecem, compartilhando o poder, exercendo autonomia e trabalhando de forma a considerar a participação e a importância dos sujeitos envolvidos nesse processo, tendo uma educação comprometida como objetivo maior.

Dessa forma, a gestão configura-se como um processo político que possibilita aos sujeitos que atuam nesses espaços o compartilhamento do processo educativo e de todas as ações desenvolvidas no âmbito da instituição, na qual discutem, planejam, deliberam, acompanham e avaliam essas ações (SOUZA, 2009). Com nosso referencial, destacamos o movimento de participação, numa relação dialógica, culminando na descentralização do poder, pode se traduzir em um ato político, ético e responsável (BAKHTIN, 2010) em direção à compreensão da educação como um direito social, a serviço da coletividade. Reconhecendo a importância da autonomia neste processo, avançamos para o próximo tópico dialogando sobre esta temática.

#### 1.4.2 A autonomia das instituições

A Constituição Federal de 1988, ao incorporar o princípio da gestão democrática do ensino público, traz como prerrogativa a descentralização do ensino e da educação nas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas. Esse princípio é reafirmado na LDB, no seu artigo 15, ao estabelecer que:

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Essa normativa delega progressivos graus de autonomia às instituições, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na administração dos seus recursos financeiros, na instituição dos conselhos escolares, como órgãos

colegiados compostos por representantes das comunidades escolares e locais, entre outros. Compreendemos que essa normativa contribui no fortalecimento, na organização e na gestão do trabalho no âmbito das instituições educacionais. Mas, por outro lado, configura-se também numa transferência de responsabilidades e obrigações legais do sistema para a escola, o que gera uma sobrecarga de trabalho, por vezes sem a infraestrutura e os recursos necessários. Nesse aspecto, Ferreira; Ventrone e Côco, 2012 contribuem ao enfatizar que:

A descentralização administrativa e financeira repercute em uma maior volume de trabalho e de responsabilidade da gestão escolar; no mesmo passo que cresce a autonomia escolar, aumenta o controle sobre o trabalho docente (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p. 23).

Sobre essa pauta, Souza (2009) destaca que há uma “transferência de responsabilidades, equivocadamente sinonimizada à descentralização” (SOUZA, 2005, p. 27), a qual se “[...] expressa na “concessão de autonomia” de gestão administrativa, financeira e/ou pedagógica às escolas, mantendo todavia o real controle sobre essas relações” (SOUZA, 2005, p. 27).

Nesse sentido, Paro (2001) ressalta a importância de estarmos atentos à questão da autonomia e de:

[...] não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração de atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO, 2001, p. 57).

Entendemos que a descentralização de poder se faz necessária ao compartilhar algo que constitui prerrogativa desses próprios sujeitos. Considerando que a educação é um bem público, um direito subjetivo e tem como objetivo a formação do sujeito, pressupõe-se o compartilhamento, a

autonomia, o envolvimento, a participação dos sujeitos em todo o processo de discussão e decisão no âmbito das instituições. Entendemos que todos somos responsáveis, uma vez que somos destinatários desse serviço, não havendo um único responsável e/ ou detentor do poder numa questão que envolve uma coletividade.

Entretanto, a desconcentração, por si só, acaba por gerar uma sobrecarga de trabalho que pode comprometer o trabalho pedagógico em detrimento do trabalho administrativo e financeiro atribuído ao gestor, afetando a sua atuação nessa dimensão essencial, que representa o “motor” de uma instituição.

A ausência e o pouco envolvimento do gestor nas questões pedagógicas e nas questões gerais que permeiam cotidianamente o interior das instituições, advindas da autonomia “delegada”, contribuem para fortalecer a figura desse profissional como um mero burocrata, aquele profissional a quem compete apenas as questões administrativas e financeiras da instituição, o detentor de uma “práxis burocratizada”, que consiste na degradação da práxis verdadeiramente humana (PARO, 2012). Nesse sentido, há nas instituições “um consenso [...] em favor do reconhecimento de que o diretor precisa ficar livre das exigências burocráticas para cuidar melhor do aspecto pedagógico do ensino” (PARO, 2000, p. 95).

Dessa forma, para além da autonomia “delegada”, “[...] vinculada ao aumento das tarefas/atribuições das escolas, afirmando-se ser a escola livre e autônoma o suficiente para organizar essas tarefas conforme melhor lhe aprouver” (SOUZA, 2005, p. 27), atentamos à importância da autonomia como uma construção que se realiza por meio da relação entre os sujeitos.

Ainda que seja uma autonomia relativa, visto que toda autonomia o é, mas importante ao permitir que a instituição discuta e busque soluções para os seus principais problemas, desenvolva seus planos de trabalho, suas propostas pedagógicas, se organize administrativamente, considerando as suas especificidades e demandas, nos limites dos direitos individuais e coletivos. Assim, no tópico a seguir continuamos a tratar sobre os direitos, abordando a educação como direito social.

#### **1.4.3 A educação como direito social**

Atualmente, compreende-se a educação como uma necessidade básica do cidadão, uma condição humana, que permite o pleno exercício da cidadania, sendo pressuposto para o exercício de todos os demais direitos. Esse entendimento se distancia por completo da visão pragmática e utilitária da educação direcionada apenas para as demandas do mercado de trabalho.

A Constituição Federal estabelece a educação como um direito incondicional, sendo um dever do Estado e da família. Tem como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988), é responsabilidade do Estado a sua garantia e as condições que a assegurem a qualquer cidadão em qualquer nível de ensino.

Contudo, a educação pública, gratuita e de qualidade, como um direito social de qualquer cidadão, ainda permanece como um desafio na nossa sociedade, quando sabemos que mesmo se tratando de uma garantia, de um direito que independe de qualquer condição, ainda não se efetiva de modo universal devido a uma série de questões, seja porque as políticas públicas de educação ainda não avançaram no sentido de garantir vagas para todos os estudantes, mesmo aqueles que estão dentro da faixa de obrigatoriedade de educação (de 4 a 17 anos de idade), principalmente na EI; seja porque as crianças abandonam os estudos por necessidade de trabalho; seja porque moram na zona rural ou no campo, com instituições distantes de suas residências; seja porque possuem alguma necessidade especial e por vezes não lhes são dadas condições de serem incluídos nas instituições; seja devido as suas condições sociais e econômicas ou simplesmente por não acreditarem na educação enquanto prática que possibilita o seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Dessa forma, embora exista um processo de expansão de oportunidades educacionais para o conjunto da nossa população, ainda subsistem desigualdades sociais que contribuem para os altos índices de analfabetismo no nosso país, para a não permanência dos estudantes nas instituições e para o não acesso à educação nos seus vários níveis de ensino, contrariamente ao que prevê as nossas principais legislações.



Compreendermos a importância da educação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, a fim de que possam participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos. Contudo, ainda

Vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações (PARO, 2010, p. 771).

Sobre esta questão, acreditamos que o papel das instituições de educação está além de transmitir conteúdos, que são importantes, mas estes por si só não preparam os sujeitos para o exercício da cidadania. Uma formação plena possui implicações políticas no sentido desses sujeitos participarem da construção do seu processo educativo. A própria forma como se apropriam da cultura faz parte da natureza do ato educativo (PARO, 2010).

Assim, a concepção de educação que fundamenta a proposta de gestão democrática defendida nesta pesquisa é de uma educação que possibilita ao educando tornar-se sujeito desse processo, para o qual lhe são dadas condições de participação, de envolvimento, de protagonismo, contribuindo para sua formação integral, para sua emancipação e para sua autonomia (PARO, 2000).

Nesse sentido, a partir dos estudos realizados, entendemos que Paro (2001) enfatiza a importância da educação enquanto processo de “atualização histórico-cultural” (PARO, 2001) que:

[...] supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação como parte da vida é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprendesse a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais [...] (PARO, 2001, p. 37-38).

Constituímo-nos enquanto sujeitos por meio das relações que estabelecemos. Podemos nos constituir sujeitos por meio das imposições que a sociedade pode exercer sobre nós, como também podemos nos constituir sujeitos por meio das relações e dos espaços que nos possibilitam a manifestação de liberdade, de autonomia, de criticidade, de exercício, de emancipação, ou, ainda, de todas essas situações. Dependendo da nossa atuação, da formação enquanto sujeitos, teremos ou não condições de superar as relações de poder exercidas sobre nós. Assim, destacamos a importância das instituições e da própria educação ao integrar a participação do sujeito nos processos constitutivos e formativos que ali se desenvolvem, ao fomentar que atuem na construção da sua própria história e do seu processo de aprendizagem. Processos esses comprometidos com a democracia e com a formação integral do ser humano-histórico-social-político, educando-o para a vida, a partir de todas as suas dimensões, considerando que esse processo de construção implica no modelo sociedade que estamos formando.

A educação e as instituições, podem incentivar práticas que promovam o respeito, o reconhecimento e valorização dos sujeitos, a cultura do diálogo na resolução de problemas, as formas de participação ativa e responsável, os meios de atuação coletiva e de deliberações colaborativas nos processos administrativos, pedagógicos e financeiros da instituição.

Ao atuarem dessa forma, tendem a fortalecer aspectos importantes que contribuem para a formação política e emancipatória desses sujeitos, atentando-os para a possibilidade de atuarem no sentido de promover o bem comum coletivo, uma vez que a participação e o engajamento, ao se tornarem práticas cotidianas nas instituições, podem contribuir na discussão de uma série de melhorias para a educação, considerando que esta enquanto bem público pode e precisa ser compartilhada com os sujeitos.

Nessa direção, Paro (2002) afirma que:

Em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fins promotores da democracia e da afirmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos. No caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente,

consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática (PARO, 2002, p. 17).

A gestão democrática da educação, seja no âmbito dos sistemas de ensino, seja no âmbito das instituições de educação, implica envolver a participação dos cidadãos, tanto na definição das políticas quanto nas ações decorrentes do processo. Todavia, “[...] a utilização de métodos de dominação nega o objetivo emancipador de sujeitos humanos [...]” (PARO, 2002, p. 22), negando dessa forma o caráter político, formativo da educação. Esse autor ressalta que:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998, p. 5).

Torna-se fundamental criar e consolidar condições para a promoção do diálogo, da escuta, do envolvimento e da participação dos sujeitos (estudantes, pais, comunidade, professores, servidores) como parte do processo de efetivação de uma gestão realmente compartilhada, participativa e integradora. Uma gestão que compreende e respeita as diversidades, as diferenças, considerando-as e tomando-as por base nos processos de decisão, tendo por apoio o conceito de uma educação emancipadora, que possibilita o exercício da cidadania e que forma o sujeito para a vida, ao passo que “[...] se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas [...]” (SOUZA, 2009, p. 2). No que se refere ao investimento na dialogia, cabe assinalar que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do *passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser instáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Assim, entender a importância da nossa participação na garantia da educação como um direito e como processo coletivo importa considerar também o princípio da democracia e da cidadania, tema que discutimos no tópico a seguir.

#### **1.4.4 Democracia e cidadania**

A democracia se apresenta como uma prática social que valoriza o compartilhamento das ações e decisões, dirigida à educação implica promover a participação em seus processos constitutivos. Paro (2000) nos alerta a importância da democracia ser entendida para além do seu sentido etimológico de governo do povo ou da cidadania, mas compreendê-la:

Nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia (PARO, 2000, p. 2).

A democracia, nesse sentido, implica o empoderamento dos sujeitos, o exercício da cidadania ativa dos cidadãos ao partilhar processos decisórios que constituem a educação e outras instâncias da sociedade, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários, sendo, para isso, fundamental o respeito à igualdade e à liberdade. A democracia pode promover o bem comum e favorecer o trabalho coletivo, considerando que todos podem exercer o poder.

Segundo Bobbio (1986), a democracia pode ser compreendida como uma atribuição dada a um grande número de cidadãos de participarem direta ou indiretamente das decisões coletivas, contudo não é uma participação sem limites, mas uma participação limitada ao respeito ao direito do outro, como também às regras de procedimento estabelecidas naquele coletivo. Destacamos a importância de propiciar condições àqueles que são chamados ou que se dispõem a participar, compartilhando informações e conhecimentos necessários para a tomada de decisões, com o propósito de garantir os direitos de liberdade, de opinião, de escolhas, de posicionamentos, de associação,

entre outros, os quais podem divergir-se dos nossos em algumas vezes ou na maioria das vezes, o que não implica em desconsiderá-los, pelo contrário, nos constituímos, nos formamos e nos alteramos também por meio da diversidade.

Nesse sentido, Benevides (1996) destaca que a educação para a democracia comporta duas dimensões:

A formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente - e mais de uma vez no curso da vida - um ou outro (BENEVIDES, 1996, p. 3).

Nessas dimensões, considera como elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da democracia *a formação intelectual e a informação* de modo geral, considerando que ambas nos permitem conhecer e consequentemente fazer nossas escolhas por meio do nosso conhecimento. Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma formação integral que insira os cidadãos em diferentes áreas do conhecimento, como na literatura, na arte e na cultura, também como forma de subversão à marginalização e à exclusão, considerando que, no Brasil, “[...] aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *latu sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e excluídos [...]” (BENEVIDES, 1996, p. 3).

Outro elemento indispensável, segundo Benevides (1996), seria a *educação moral*, circunscrita por uma didática de valores apreendidos não apenas por meio do conhecimento formal, mas pelas vivências e pela construção de uma consciência ética. Numa perspectiva bakhtiniana, o ato ético refere-se ao processo, ao agir no mundo, é um conjunto de obrigações e deveres concretos, os quais têm a responsabilidade e a responsividade como categorias associadas ao agir ético do sujeito, sendo, assim, o nosso modo de agir no mundo (BAKHTIN, 2011).

Como terceiro e último elemento, Benevides (1996) destaca a *educação do comportamento*, ressaltando a importância da escola primária no sentido do enraizamento de “[...] hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do

interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum [...]* (BENEVIDES, 1996, p. 3).

Educar para a democracia implica contemplar todas as necessidades de formação do cidadão, significa dar condições de poder, constitui formar o cidadão para agir e interagir, permitindo que ele contribua com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, no qual seus interesses e sua vontade em prol de uma coletividade seja considerada (PARO, 2002).

A gestão democrática como um dos princípios orientadores na organização do ensino e como prática vivenciada nas instituições de educação que consideram a participação de estudantes, professores, alunos, pais, gestor e demais servidores apresenta fundamental importância na construção de um projeto–político–pedagógico comprometido com uma educação de qualidade. Com isso, pode tornar essa instituição um lugar privilegiado para o exercício de uma democracia participativa, na qual os cidadãos exercem uma cidadania consciente e comprometida com os interesses daquela comunidade.

Embora saibamos que as instituições, além de serem espaços educativos de aprendizagem, de vivência de valores, de socialização, de diversidade, também se constituem como espaço de contradições, de tensões e de conflitos, nas vivências das relações negociativas do poder. No exercício deliberativo compartilhado, ressaltamos a importância da participação das crianças pequenas, das famílias, da comunidade e dos profissionais nas decisões da instituição, uma vez que, ao serem compartilhadas, também são assumidas por todos, que tendem a se comprometer e a se tornarem responsáveis por suas ações. Nas palavras de Paro (2012), também lutamos pela ideia do “[...] diretor que não decide tudo sozinho, professores que trabalham em parceria e currículo que considera o aluno sujeito de seu próprio aprendizado [...]” (PARO, 2012, p.1), essa perspectiva se constitui como elementos fundamentais na construção de uma escola democrática e de uma educação de qualidade.

Em continuidade à essa rede dialógica, avançamos para o próximo capítulo no propósito de compreender o que as produções do campo sinalizam sobre esta temática. Para isso, desenvolvemos uma revisão de literatura integrando: a) um levantamento da produção científica sobre a temática, numa

dialogia com a pesquisa nacional sobre a gestão da EI no Brasil, em cotejamento com a pesquisa Mapeamento da EI no Espírito Santo (CÔCO, 2009), b) estados da arte sobre os processos de gestão nas instituições, c) produções do Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre gestão na EI e, d) as produções do banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), por fim, e) as pesquisas do Banco da Anpae.

## **2 O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES DO CAMPO SOBRE A GESTÃO INSTITUCIONAL NA EI**

Conforme salientamos, o contexto de transformações da EI vem fortalecendo progressivamente sua identidade como primeira etapa da educação básica, essencial para o desenvolvimento das crianças. Também vem implicando na reconfiguração dos quadros profissionais nesse campo, marcando a composição de equipes de gestão institucional na EI, visando à articulação do processo pedagógico empreendido. Esse quadro nos impulsiona a pesquisarmos sobre o gestor institucional que atua na EI, observando as especificidades dessa etapa.

Neste propósito, neste capítulo propomo-nos analisar as pesquisas do tipo “estado da arte/conhecimento” sobre o campo da temática e realizar uma revisão dos trabalhos e pesquisas que discutem sobre a gestão nas instituições de EI, com aproximações da abordagem documental bibliográfica, a partir de fontes documentais disponíveis eletronicamente.

Nessa dialogia com as fontes, pretendemos nos aproximar do que foi produzido sobre a gestão educacional, no sentido de compreender seu processo constitutivo e entender como ele se dá, nos dias atuais, na primeira etapa da educação básica. Entendemos que “[...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN, 1997, p. 405). Nesse empreendimento, vamos abertos à palavra do outro, pois “se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 2011, p. 328).

Sobre as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, segundo Ferreira, estas “trazem em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (2002, p. 258), realizam um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema a pesquisar. Dessa forma, é possível ordenar periodicamente as informações e resultados obtidos, perceber suas diferentes perspectivas, lacunas e vieses da produção naquela área de conhecimento.



Esse tipo de estudo nos permite vislumbrar um panorama da temática e contribui nos adensamentos dos estudos posteriores. Assim, propomo-nos a apresentar e analisar os resultados das pesquisas produzidas com a incursão de descritores de abrangência maior da temática e posteriormente descritores que focalizam de forma mais específica o nosso propósito de pesquisa.

Nesse contexto, apresentamos a seguinte proposta de arquitetura textual: no item 2.1 apresentamos um breve panorama sobre a gestão, com a abordagem de Campos (2012), que apresenta a pesquisa nacional sobre a gestão da EI no Brasil, em cotejamento com a pesquisa Mapeamento da EI no Espírito Santo (CÔCO, 2009); no item 2.2, estados da arte sobre os processos de gestão nas instituições; no item 2.3, as produções do Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre gestão na EI; no item 2.4, as produções do banco de dados da Universidade de São Paulo (USP) e, por fim, no item 2.5, as pesquisas do Banco da Anpae.

## 2.1 A GESTÃO INSTITUCIONAL NA EI NO ÂMBITO DAS PESQUISAS

A EI vem passando por intenso processo de reordenamento, em função das exigências impostas pela legislação e pelos documentos complementares (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 1998; BRASIL, 1999; BRASIL, 2000; BRASIL, 2005c). Nesse processo, ressalta-se a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, o que gerou enquadramento dos profissionais que ali atuavam na categoria profissional do magistério. Nesse cenário, inicia-se um processo de inserção da figura do gestor para atuar nessas instituições, considerando algumas incumbências que lhes são atribuídas por meio do ordenamento legal.

Campos (2012) realiza importantes pesquisas sobre a gestão e a EI, que podem nos auxiliar no entendimento dessa temática no panorama nacional. A autora afirma que a gestão democrática da instituição educacional significa o compartilhamento das decisões tomadas no âmbito da unidade, com a participação de toda equipe e da comunidade.

Em sua pesquisa sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil, realizada nos anos de 2011 e 2012, focaliza aspectos dessa gestão em dois níveis: no nível da administração municipal da educação e no nível das

unidades municipais e conveniadas, tendo como lócus de investigação as redes de Educação Infantil de seis capitais brasileiras, situadas em quatro regiões (Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste).

Segundo a autora, a pesquisa revelou variadas configurações políticas, diferentes orientações administrativas e distintas opções na organização das redes, que resultam em sistemas municipais de educação bastante diversos. A autora apresenta informações que permitem traçar os perfis dos grupos de diretores e coordenadores pedagógicos. Como realizou a pesquisa em unidades municipais ou conveniadas, que prevê a forma de atendimento via convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e/ou religiosas, afirma que muitas das características desses profissionais se distinguem.

Assim, apresenta na tabela dados por grupo total, grupo das instituições municipais e grupo das instituições conveniadas. O questionário destinado aos diretores foi respondido por 171 dirigentes e/ou responsáveis pela direção. Desse total, 129 eram ligados a instituições municipais (75,4%) e 42 a estabelecimentos conveniados com o poder público (24,6%).

**Tabela 2 – Porcentagem de diretores que apresentam características selecionadas, por grupos de unidades municipais, conveniadas e grupo total**

Perfil dos diretores		Municipal %	Conveniada %	Grupo total %
Sexo	Feminino	93,8	83,3	91,2
Cor/etnia	Branco	63,6	57,1	62,0
Escolaridade	Educação superior	100,0	59,5	90,1
Há quanto tempo se formou	Até 3 anos	8,5	19,0	11,1
Completo ou cursa Pós-graduação	Sim	84,5	31,0	71,3
Há quanto tempo é diretor	Menos de 4 anos	48,8	31,0	44,4
Há quanto tempo é diretor na instituição	Menos de 4 anos	53,5	35,7	49,1
Carga horária de trabalho semanal	Mais de 30 horas	97,7	71,4	91,2
Salário bruto	Até 6 salários mínimos	28,7	71,4	39,3
Exerce outra atividade	Não	93,0	66,7	86,5

remunerada				
Renda familiar	Ate 6 salários mínimos	14,7	51,7	25,1

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados de Campos (2012).

A partir desses dados, analisamos que o cargo de direção é ocupado predominantemente por mulheres (91,2%), sendo que a maioria dos sujeitos declara ser de cor/etnia branca. No que se refere à *formação inicial*, todos os diretores das instituições municipais possuem diploma de nível superior e a maioria cursou ou cursa pós-graduação na área de Gestão e Administração Escolar, enquanto nas unidades conveniadas um total de 45% não possui o diploma de Graduação e os que possuem (19%) fizeram recentemente. O curso de Pedagogia é o que mais aparece na formação dos gestores.

A carga horária de trabalho desse profissional é de mais de 30 horas semanais, em sua maioria, e 93% destes exercem apenas essa atividade. Em relação à renda, somente 28,7% dos diretores municipais recebem salários brutos menores que 6 salários mínimos. Sobre a sua inserção no cargo, nas instituições municipais, mais de 54% dos diretores declararam ter assumido o cargo por meio de eleição.

Observando estudos que focam o cenário local, destacamos as contribuições de Côco (2009), com a pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo, que explora, dentre outros temas ligados à EI, os processos de gestão das instituições de EI, focalizando a escolha dos dirigentes das instituições, observando as formas de inserção no cargo, a temporalidade do mandato e as parcerias com o conselho de escola inseridas nas conquistas e dificuldades para o desenvolvimento da gestão democrática na EI.

A pesquisa desenvolveu-se nas etapas de levantamento de estudos que focalizam a EI no cenário local, acompanhamento dos editais dos concursos públicos para o provimento de cargos para a EI (com apoio da Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – FAPES) e aplicação de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios.

Os resultados indicaram a presença da função de direção para as instituições de EI na maioria dos municípios, sendo que a investidura ocorre por livre nomeação do prefeito, na maioria dos casos, por indicação das

secretarias de educação e por eleição. Esse quadro reforça os indicativos de Campos (2012) ao afirmar as várias configurações desse processo.

Num cenário macro percebemos a evolução do processo de acesso ao cargo, Campos (2012) constatou que, nas instituições municipais, mais de 54% dos diretores declararam ter assumido o cargo por meio de eleição, enquanto nas instituições conveniadas esse percentual foi inferior a 20%. Indicações de técnicos ou de políticos foram os critérios apontados por 9,4% dos dirigentes municipais. Nas instituições conveniadas, predominaram as respostas que apontavam outras formas de indicação.

Nas pesquisas de Campos (2012) e Côco (2009) não foram identificados a adoção de concurso para a admissão ao cargo de diretor das instituições de Educação Infantil.

Apesar dos avanços, ainda percebemos a necessidade de ampliação da efetivação do processo de gestão democrática, atualmente existem novas demandas resultantes da mudança do processo educativo, dentre elas destacamos a eleição de gestor institucional, que num processo coletivo e de compromisso mútuo tende a se “[...] comprometer com os ideais e valores da comunidade local [...]” (SANDER, 2002).

Côco (2009) analisa que os processos de indicação e a não previsão de periodicidade produzem uma fragilidade da função, essa fragilidade ocorre pela ausência da participação da comunidade escolar, o que inviabiliza o processo de discussão, elaboração e execução de uma proposta de trabalho a partir dos anseios e com a participação da comunidade, uma vez que o seu prazo de atuação é indeterminado nesses casos. Nos casos em que ocorre a eleição, a duração do mandato varia de dois a três anos.

Sobre a renda, segundo a autora, cerca de 80% dos municípios participantes da pesquisa oferecem uma gratificação a esses profissionais. Essa gratificação é diferenciada entre diretores de Ensino Fundamental (EF) e EI, em alguns municípios, sendo que os diretores da EI recebem uma gratificação menor, devido ao fato da mesma estar vinculada a uma tipologia categorizada conforme o nível de ensino. Côco analisa que

[...] temos uma inserção da EI na escola básica apropriando formas de inserção no cargo de direção típicas do movimento

construído historicamente no contexto local que mantém, pelo viés da remuneração, uma desvalorização da atuação da EI. Nesse contexto, temos o desafio de urdir políticas públicas que possam contribuir para o reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino (CÔCO, 2009, p. 11).

Com relação à composição do quadro de profissionais da EI, a pesquisa de Campos (2012) coletou informações sobre o quadro de funcionários, particularmente sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças, de modo a verificar alguns aspectos: condição de trabalho, plano de carreira e processo seletivo.

Conforme a autora, os profissionais que lidam diretamente com as crianças, na maioria dos municípios, são os professores e os auxiliares, cuja nomenclatura varia de um local para o outro. A seleção desses profissionais geralmente ocorre por concurso público, mas foi percebida uma grande diferença entre as categorias funcionais em termos de formação e plano de carreira: os professores devem ter o Ensino Superior; se não o possuem, os municípios têm desenvolvido estratégias de formação inicial. Quanto aos auxiliares, deles é exigido o Ensino Médio na modalidade normal.

Além disso, observamos a partir da pesquisa de Campos (2012) que há planos de carreira distintos para esses profissionais e, geralmente, o do professor é mais atrativo, os níveis salariais são maiores e as possibilidades de progressão são mais amplas. Contudo entendemos que há uma desvalorização em relação aos quadros do magistério em geral, o que faz com que esse profissional tenha duas, três ou mais jornadas de trabalho para compor sua renda.

Côco (2009) também observa um “[...] processo de articulação da gestão compondo um quadro num contexto de ampliação do número total de profissionais atuantes em parceria com os docentes nas instituições [...]” (CÔCO, 2009, p. 6), composto por pedagogos, coordenadores, professores de áreas de conhecimento, berçaristas, auxiliares de turmas e recreadoras, como também de funções terceirizadas como serventes/auxiliares de serviços gerais, merendeiras, entre outros, que, embora sejam funções requisitadas na EI, estão sendo extintas dos quadros municipais efetivos; à medida em que se

realizam concursos para outras funções, terceiriza-se o trabalho desses profissionais.

No que tange a formação continuada, na pesquisa de Campos (2012), apresentou-se aos diretores uma lista com 13 temas, solicitando que indicassem quais deles haviam sido abordados nos cursos de formação. Um total de 75% indicaram a presença de temas relevantes à gestão da Educação Infantil: Organização do Trabalho Pedagógico e Planejamento Pedagógico, Trabalho em Equipe e Gestão Escolar.

Sobre a presença do Conselho de Escola, Côco (2009) constata sua existência, no entanto cerca de 50% dessas instituições não contam com a participação ativa deles. A autora destaca algumas dificuldades em relação ao funcionamento dos mesmos, tais como questões relativas ao poder do diretor sobre os conselhos, a falta de conhecimento sobre as atribuições legais e sobre o funcionamento desses conselhos, as formas tradicionais de gestão e as demandas políticas.

Nesse contexto, Campos (2012) também ressalta a importância de reforçar a atuação do Conselho Escolar e garantir que as decisões sejam tomadas no âmbito desse colegiado; de estimular a participação das famílias e da comunidade na gestão da unidade, considerando que a colaboração entre as famílias e as instituições é fundamental para a educação de crianças pequenas; de manter abertos os canais de comunicação para a escuta e consideração das necessidades e eventuais queixas de profissionais, pais e crianças.

A autora destaca a importância de a instituição de EI elaborar, implementar e avaliar a sua proposta pedagógica com base na legislação e nos documentos oficiais; de que os gestores orientem os professores na interlocução com as famílias e promovam um maior conhecimento da equipe sobre a realidade da comunidade atendida pela unidade; de que informem sistematicamente às famílias a programação pedagógica desenvolvida na instituição, bem como os progressos alcançados por seus filhos.

Nos desafios vinculados aos processos de gestão, Côco (2009) destaca a formação para os gestores – assessoria, orientações, atendimento e acompanhamento aos gestores pela secretaria de educação –, a eleição de diretores, o incentivo à implantação dos conselhos, a formação para os

conselhos, o respeito à autonomia das instituições, a implantação de projetos de avaliação institucional, a construção de PPP nas instituições, as reuniões de pais para prestação de contas dos recursos e a implantação de *greminhos* estudantis.

Assim, percebemos como o campo da EI, na articulação com a gestão, vem constituindo sua identidade e se firmando enquanto primeira etapa da EB, como um processo em construção contínua, o que permite dizer que em nossas observações do contexto da EI, embora notássemos a instituição de modelos mais democráticos para a nomeação desses gestores, identificamos também nas pesquisas de Campos (2012) e Côco (2009) uma variedade na configuração desses processos, seja por indicação política, seja por indicação dos dirigentes dos órgãos, o que de alguma forma acaba por comprometer o trabalho que esse gestor desenvolve na instituição. Dessa forma, entendemos a necessidade de ampliação da efetivação do processo de gestão democrática e uma integração horizontal da comunidade local, por meio de sua participação, conscientizando-a de que o espaço coletivo que integra é uma responsabilidade de todos e que urge o repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, inclusive as educativas.

No estabelecimento de outras dialogias, seguimos para o próximo tópico, no qual destacamos os estados da arte sobre gestão escolar, nos permitindo compreender como se situa nossa temática no âmbito desse eixo temático.

## 2.2 ESTADOS DA ARTE SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Neste tópico apresentamos os achados sobre as produções do campo de pesquisa acerca da gestão na EI, com o intuito de observar como essa temática tem se apresentado no campo das pesquisas.

Iniciamos a busca de pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento no site de buscas *Google Acadêmico*, a partir dos descritores “estado da arte e estado do conhecimento sobre gestão na Educação Infantil”, no qual não encontramos nenhum registro. Fizemos outra tentativa com os descritores “estado da arte, diretor escolar, educação infantil”, através dos quais conseguimos identificar alguns trabalhos que, no entanto, não se

aproximavam dos estados da arte e do conhecimento, que é o propósito inicialmente assinalado no desenvolvimento da pesquisa.

Mediante a dificuldade de encontrar esses documentos, optamos por trabalhar com estados da arte e do conhecimento que se aproximam do tema, com o intuito de perceber como está inserida a temática “gestão” no campo das pesquisas educacionais e assim compreender melhor o papel do gestor que atua na Educação Infantil. Fizemos a incursão de novos descritores “estado da arte e estado do conhecimento sobre Gestão Escolar”, e a partir disso foram listados quatro trabalhos (SOUZA, 2006; WITTMANN; GRACINDO, 2001; MARTINS, 2011; NETO; PRADO, 2012), conforme pode ser visto no APÊNDICE A.

No trabalho intitulado “Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil”, Souza (2006) buscou analisar os resumos das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, a partir das palavras-chave *gestão escolar*, *administração escolar*, *dirigente escolar*, *associação de pais e mestres* e *conselho de escola*, encontrados no banco de teses e dissertações da Capes<sup>14</sup> e no banco de um projeto de pesquisa da PUC-São Paulo<sup>15</sup>, que utilizou a base de dados organizada pela Anped. Nesse banco, das 3.498 (três mil, quatrocentos e noventa e oito) teses e dissertações, 125 (cento e vinte e cinco) estudam a gestão escolar. No banco de teses e dissertações da Capes foram identificados 58 (cinquenta e oito) teses e dissertações que estudam a temática, totalizando assim 183 pesquisas.

O autor estudou os resumos e construiu um banco de dados próprio para essa pesquisa, no intuito de mapear a produção na área no período de 1981 a 2001, considerando o nível da pesquisa (Mestrado ou Doutorado), ano da produção, o orientador e a universidade. Sobre o conteúdo da produção, criou uma classificação a fim de demonstrar as principais temáticas relacionadas à gestão escolar abordadas nos trabalhos.

---

<sup>14</sup> A Capes, Fundação do Ministério da Educação, desempenha fundamental importância na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do território.

<sup>15</sup> A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é uma instituição de ensino superior privada e católica brasileira. É mantida pela Fundação São Paulo (FUNDASP), vinculada à Mitra Arquidiocesana da cidade de São Paulo.



Dos 188 (cento e oitenta e oito), a gestão democrática responde por mais de 31% dos trabalhos na área; o tema direção escolar, por mais de 28%; conselho de escola, por 18%; demais processos e instrumentos de gestão escolar em geral, por menos de 6%; Associação de Pais e Mestres (APM), por apenas 1,7% e trabalhos que tratam de outros temas, por 22,4%.

Conforme Souza (2006), a gestão democrática é um tema muito presente em discussões na Educação e tornou-se ainda mais notório a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mesmo sendo o tema mais abordado nos estudos sobre a gestão escolar, responsável por mais de 30% dos trabalhos, a gestão democrática aparece a partir de 1987 com apenas 1 trabalho e começa, a partir disso, a se solidificar, de forma que em 1993 aparecem 9 trabalhos, passando a estar presente em todos os anos até 2011.

A temática “direção escolar”, uma das que se aproxima do nosso propósito de pesquisa, também apresenta um número grande de trabalhos. Segundo Souza (2006), para além das dissertações e teses, tem sido grande a preocupação de autores em relação a esse objeto, havendo diferentes compreensões sobre o que significa a função do diretor de escola. Ele acrescenta que, em pesquisa desenvolvida em 1997 sobre o perfil do diretor e da gestão escolar e as formas de provimento do cargo nas redes de ensino dos municípios das capitais brasileiras e nas redes estaduais de ensino, o conceito de gestão democrática está sendo defendido através de mecanismos de eleições diretas para diretores de escolas públicas e pela implementação dos Conselhos de Escola. Diferentemente da gestão democrática, a temática gestão escolar está presente ao longo de todo o período analisado, com presença marcante na década de 1980.

Souza (2006) afirma que, nessa década, a preocupação com a direção escolar estava mais associada à definição do papel do diretor na escola, conforme apresentam os estudos de Falcão (1981), Puterman (1983) e Barbosa (1985). Outros estudos destacam a face pedagógica do dirigente escolar, como Magalhães (1983), Melo (1988) e Cury (1988). Nos anos de 1990, o papel do diretor escolar e os processos de escolha dos dirigentes escolares são os principais objetos de investigação nos trabalhos de Mestrado e Doutorado.

Outra temática que aparece nos estudos sobre a gestão escolar são os Conselhos de Escola, representando um pouco menos de 17% de toda a produção na área. Esses estudos se destacam em 1991, atingindo o ápice de 7 (sete) trabalhos em 2000. Para o autor, isso se deve ao fato de, na década de 1980, haver poucas experiências sobre a implementação desse mecanismo de participação na escola pública. O primeiro trabalho produzido foi o de Montenegro (1991), voltado para a discussão das relações entre o conselho e a ampliação da participação na gestão da escola pública em São Paulo. Outros trabalhos foram produzidos no intuito de mostrar as dificuldades, os limites, as potencialidades e possibilidades, o funcionamento, a normatividade, a descrição e a análise dos Conselhos de Escola. Conforme o autor, embora o Conselho de Escola seja um instrumento da gestão escolar democrática, o mesmo ganhou destaque nesse levantamento por ser um campo relativamente amplo de investigações.

No que tange à temática “outros”, aparece um conjunto amplo de temas sobre gestão escolar e políticas educacionais, no entanto, o autor afirma que esses trabalhos dão ênfase mais à política do que à gestão escolar, pois muitas vezes o foco das pesquisas parecem não residir na escola, nos seus sujeitos, nos mecanismos e processos de gestão, mas sim nos possíveis impactos sofridos pelas escolas através de determinações ou implantações da macropolítica.

Para Souza (2006), uma preocupação diversas vezes explicitada nos discursos dos dirigentes e gestores dos sistemas de ensino é a relação entre a gestão escolar e os resultados do trabalho pedagógico. Essa temática não tem presença significativa no conjunto dos trabalhos que tratam da gestão escolar, sendo que apenas dois trabalhos, de Maia (1995) e de Souza (2000), buscam construir essa associação. De fato são comuns as falas, os questionamentos dos diretores escolares, nas reuniões, nos congressos educacionais e em tantos outros espaços, no que se refere à sua atuação com o trabalho pedagógico. Eles dizem saber da sua importância e da necessidade de participação nos assuntos pedagógicos, mas afirmam que não atuam tanto quanto deveriam devido às atividades administrativas inerentes à função. Esses trabalhos podem dialogar com a nossa pesquisa, uma vez que a

articulação do trabalho administrativo com o trabalho pedagógico estará presente no nosso estudo.

As concepções e os modelos de gestão aparecem em 12 trabalhos, alguns deles apontam para a descrição de propostas de organização e gestão das escolas nas quais um modelo é destacadamente adotado, outros para uma perspectiva mais teórica sobre as concepções da gestão escolar, dentre os quais o trabalho mais conhecido é a tese de Paro (1985), intitulada “Administração Escolar: uma introdução crítica”, na qual o autor identifica a administração como fenômeno exclusivo do homem, que pode estar voltada tanto para a mudança de condições sociais como para sua manutenção. Buscaremos acessar esse trabalho completo, no intuito de compreender melhor esse processo.

Souza (2006) ressalta que embora o tema gestão escolar seja relevante no conjunto das preocupações educacionais, percebe-se através das dissertações e teses analisadas que por vezes a gestão escolar tem sido entendida de forma um pouco equivocada, com um fim em si mesma ou como o processo mais importante que ocorre na escola, e não como uma ferramenta a serviço da organização e do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Também ressalta que estudos sobre o perfil dos dirigentes escolares ou da gestão escolar brasileira não foram encontrados nesse levantamento, conseqüentemente também não foram encontrados estudos que apontem a construção de tipologias que descrevam e analisem a realidade da gestão escolar no Brasil.

Wittmann e Gracindo (2001), ao realizarem o Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil, a partir dos documentos selecionados e da análise do seu conteúdo, categorizam a pesquisa em onze temáticas, constituindo cada temática um capítulo da publicação. Dentre esses capítulos, destacamos o intitulado “Gestão da Escola”, produzido por Wittmann e Pazeto. Conforme os autores, nesse estudo do Estado da Arte, foram levantados 134 pesquisas diretamente relacionadas com a gestão da escola, sendo 85 dissertações, 12 teses e 37 pesquisas docentes. Essa categoria teve a terceira maior incidência entre as 11 categorias identificadas nas 1196 pesquisas levantadas e analisadas. Esse e outros estudos indicam a relevância dessa

temática, que vem se tornando expressiva entre as investigações do cenário educacional.

Conforme esses autores, o ser humano está sendo desafiado a ampliar sua capacidade inventiva, a superar as limitações individuais, a tornar-se sujeito do seu contexto, como também está redimensionando concepções e modelos de educação e gestão da escola.

No momento presente, em que as realidades das instituições educacionais, de um lado e da sociedade, de outro, apresentam acentuadas limitações de ordem cultural, política, estrutural e programática, em vista das quais os modelos centralizadores e a racionalidade técnica demonstraram o esgotamento de suas capacidades, novos referenciais são exigidos como condição para que a gestão assuma a relevância e a efetividade que a sociedade confere à educação e à escola. A horizontalidade causa-efeito e a verticalidade hierarquia-função – características da administração das coisas –, cedem lugar à liderança e coordenação de processos, interdependência de sistemas e intersubjetividade dos seres e das relações sócio-ambientais – características da gestão e de projetos e de instituições que cultivam a vida, a formação do humano e do cidadão (WITTMANN; PAZETO, 2001, p. 262).

Para os autores, a gestão escolar constitui parte desse amplo e contraditório movimento de emancipação humana. Essa categoria apresenta algumas temáticas relacionadas, que possuem estreita relação com a gestão da escola; é, pois, catalisadora do movimento autônomo e corresponsável da instituição escolar. Nesse estado da arte as temáticas foram agrupadas em:

- a) Democratização e autonomia – questões ligadas à democratização da educação, participação, gestão participativa, eleição de diretores, papel do gestor, conselho de gestão escolar, conselho deliberativo e conselho de classe, direção colegiada, envolvimento da comunidade, provimento ao cargo e identidade e autogoverno da escola.
- b) Organização do trabalho escolar – modelos de administração e gestão, clima organizacional, relações interpessoais.
- c) Função e papel do gestor – refere-se ao exercício da autonomia dos diretores na gestão da escola, liderança, função e perfil dos diretores, suas competências e perspectivas de ação.

- d) Gestão pedagógica – questões relacionadas ao projeto político pedagógico, currículo e inovações, integração e qualidade da prática educativa na escola.

**Quadro 1 – Incidência geral das temáticas/subcategorias**

Subcategoria	Incidência	
	Número	%
Democratização e autonomia	61	45,5
Organização do trabalho escolar	36	26,9
Função e papel do gestor	25	18,7
Gestão pedagógica	12	9,0
Total	134	100%

Fonte: Wittmann e Pazeto (2001).

Sobre a temática função da gestão/papel do gestor, conforme os autores, mais de 50% das pesquisas relacionadas tiveram como temas os agentes da gestão escolar, especialistas em geral, administradores escolares, diretores de escola, assistentes de direção, supervisores e inspetores. Nesses estudos há análise de sua prática, atuação e atribuições e neles constata-se que a história da escola brasileira, embora seja clientelista e centralizadora, não tem impedido de encontrar no cotidiano escolar alternativas democráticas que fazem diferença na instituição.

Ângela Maria Martins (2011) organizou com os pesquisadores Cleiton de Oliveira, Donaldo Bello de Souza, Marialva Rossi Tavares, Valéria Virginia Lopes e Vandrê Gomes da Silva um estado da arte denominado “Gestão, Autonomia Escolar e Órgãos Colegiados” (2000- 2008), dando continuidade à pesquisa intitulada “Educação Profissional de nível médio: construção de um novo perfil?”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), desenvolvida no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Esse estado da arte visa sistematizar a produção científica realizada entre 2000 e 2008 em torno do tema da gestão, da autonomia e do

funcionamento de órgãos colegiados, na tentativa de contribuir com a divulgação dos trabalhos dos pesquisadores brasileiros que se dedicam a refletir sobre a unidade escolar. Conforme a autora, estruturou-se um banco com 735 fontes documentais.

O levantamento teve como fonte de pesquisa o banco de dissertações e teses da Capes, artigos periódicos da área de Ciências Humanas e Sociais e anais de eventos. Teve-se a preocupação de mapear: as regiões do país que concentram maior número de estudos sobre o tema, os focos de interesses das investigações, as categorias em que essas pesquisas poderiam ser agrupadas, as predominâncias de estudos empíricos ou teóricos, as perspectivas metodológicas e os procedimentos adotados.

A pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes foi realizada por meio eletrônico e resultou em um total de 406 trabalhos catalogados; inicialmente, 372 trabalhos foram identificados; num segundo procedimento – o levantamento dos grupos de pesquisas relacionados ao tema do estudo e seus respectivos membros expoentes na condição de orientadores de teses e dissertações de programas de pós-graduação avaliados pela Capes – foram acessados os currículos desses pesquisadores, disponibilizados na Plataforma Lattes, através dos quais foram identificados mais 34 dissertações e teses que não puderam ser detectadas na primeira etapa de buscas.

Sobre a localização de artigos em periódicos, os mesmos foram definidos a partir de um conjunto de filtros: periódicos segundo a classificação de periódicos Qualis – classificados como A1, A2, B1 e B2. Foram localizados 107 periódicos, todos consultados integralmente, com a leitura dos sumários e dos artigos, mesmo os que os resumos não apresentassem suficientemente o teor do assunto tratado, sendo selecionado um total de 217 artigos.

O levantamento dos trabalhos publicados em anais de eventos científicos pautou-se em eventos promovidos pela Anped (23ª à 31ª reunião, com foco no GT 05 – Estado e Política Educacional), realizados em âmbito nacional, via internet e pela Anpae (através dos anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação, disponíveis em CD- ROM, realizados em 2001, 2005 e 2007), totalizando 130 trabalhos.

Conforme Martins (2011), as fontes selecionadas foram organizadas a partir do agrupamento de assuntos e abordagens inerentes à temática em questão e organizadas da seguinte forma:

- a) Categoria 01 – Espaços e canais de participação intraescolar – pesquisas que se preocupam em examinar órgãos colegiados de professores, alunos e pais, conselhos escolares, APMs, Conselhos de Classe e Grêmio Estudantil.
- b) Categoria 02 – Relações e práticas intraescolares – construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento educacional, planejamento docente, práticas de gestão, conflitos administrativos e pedagógicos, questões que implicam a qualidade do ensino, entre outros.
- c) Categoria 03 – políticas, programas e projetos governamentais e não-governamentais – segundo Martins (2011), as pesquisas dessa categoria buscam tratar de estudos na área de políticas educacionais que se dedicam a analisar programas e projetos de governo e que discutem as formas de provimento do cargo de direção (eleição/nomeação/concurso), geração, controle e descentralização de recursos, programas pertencentes ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa de Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais, relação custo-aluno e o custo indireto da educação, medidas de organização pedagógica e administrativa (medidas de correção e fluxo dos sistemas/ciclos/progressão), escola em tempo integral, Escola Fundamental de 9 anos, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), educação inclusiva, relação entre escola e demais conselhos da sociedade civil, formação e capacitação de gestores (propostas/programas/cursos de formação inicial e/ou continuada, propostas curriculares), parcerias com OSCIPs, parceria escola-empresa, voluntariado, parcerias com ONGs, cooperativas de ensino, análise do conjunto legal e normativo, análise do contexto político, processos de descentralização,

municipalização e reformas de ensino, reflexos da política macro-econômica nas reformas da educação, análise de pressupostos que embasam as políticas educacionais, opinião de dirigentes de sistemas de ensino sobre avaliação institucional, participação da comunidade na avaliação institucional, fatores associados ao desempenho escolar e perfis de gestão a partir de modelos de avaliação.

- d) Categoria 4 – Teorias e Conceitos – nessa categoria encontram-se estudos que discutem concepções de participação, autonomia, administração, modelos de gestão e da função social da escola, concepções de direção de escola, contribuições das Ciências Humanas e Sociais para a gestão educacional, concepções de formação do gestor, estados da arte, conforme dispõe a tabela a seguir.

Para Martins (2011), há uma sensível diminuição dos trabalhos classificados na categoria 1 – espaços e canais de participação intraescolar –, o que também foi sinalizado por Souza (2006), ao enfatizar os poucos estudos que têm as APMs como objeto, por exemplo. Na categoria 3, mais da metade da produção encontra-se em artigos de periódicos (126; 58%). Já na categoria 2, o maior número de trabalhos está presente em anais de congressos científicos (79; 61%), fruto de pesquisas empíricas, boa parte resulta de teses e dissertações de Mestrado, o que se deve às características dos eventos que privilegiam a apresentação de resultados de pesquisas de campo, em detrimento de discussões conceituais. Na categoria 4 – teorias e conceitos –, predominam os trabalhos em forma de artigos, (19; 9%), ao contrário de anais em congressos científicos, sendo que apenas 5% são nesse formato.

Sobre a distribuição geográfica dos trabalhos selecionados, a região Sudeste predomina com 352 trabalhos, com elevada produção de teses e dissertações. A região Sul segue com 180 trabalhos, Nordeste com 107, Centro-Oeste com 101 e Norte com apenas 13 trabalhos.

Para a autora, o exercício da autonomia e as formas de participação da comunidade no âmbito escolar foram regulamentados a partir da LDB 9394/1996, gerando um processo ambivalente: instituindo princípios



democráticos e simultaneamente engessando as possibilidades de ampliação da autonomia escolar. A mesma confere aos sistemas de ensino a regulamentação de algumas diretrizes, tais como a escolha de dirigentes escolares, que é feita de diferentes formas por estados e municípios, configurando um mosaico que se reflete nos estudos da área, sendo que em algumas pesquisas a eleição de diretores é invocada como condição *sine qua non* para democratização da gestão escolar, em outros casos aparece como um mecanismo de manipulação por parte de interesses locais.

Conforme Martins (2011), há uma ausência de definição ou uma definição difusa de importantes mecanismos da gestão democrática, levando a uma bipolaridade de entendimentos. Acrescenta que os termos “gestão democrática”, “gestão participativa” e “autonomia escolar” são polissêmicos e diz que optar por uma definição ou vertente de interpretação não é simples. Afirma também que nos estudos esses termos se referem, de modo geral, à delegação de normas, à preconização de regras jurídicas para as escolas e à autonomia monitorada:

Poucos são os trabalhos que se debruçam sobre experiências bem sucedidas de gestão democrática ou de colegiados escolares expressivos de maior participação no âmbito de escolas, ou até mesmo que lancem mão de dados de fluxo escolar, de resultados das avaliações de larga escala, do perfil socioeconômico do alunado e de suas famílias ou do entorno das unidades para estabelecer relações entre esses dados e suas possíveis repercussões na gestão escolar (MARTINS, 2011, p. 6).

Essa afirmativa reforça a necessidade de pesquisas que investiguem não somente os processos, modelos de gestão desenvolvidos, mas os sujeitos que atuam nele, dada a complexidade dessa atuação, atravessada por falta de reconhecimento profissional, por condições inadequadas de trabalho e tantos outros fatores às vezes invisibilizados, mas extremamente presentes no cotidiano educacional.

Tiago Leandro Cruz Neto e Edna Cristina do Prado (2012) elaboraram um mapeamento sobre pesquisa no campo da gestão democrática, especificamente sobre a participação democrática na escola. Trata-se de um estado da arte a partir do banco de dissertações e teses da Capes, no período

de 2000-2009, a partir do qual se verificou uma produção de 267 pesquisas. Conforme Neto e Prado (2012), tal estudo fez-se necessário para conhecer o que vem sendo produzido e as temáticas que vêm sendo investigadas nesse campo.

Conforme os autores, na coleta realizada constata-se uma série de estudos relacionados a dois campos: formulação de políticas de gestão da educação no Brasil e práticas participativas dos sujeitos nas escolas. Foram estabelecidas palavras-chave centrais na área de “gestão democrática escolar”, “gestão escolar”, e, em seguida, outras palavras-chave, divididas em três campos que discutem a gestão democrática:

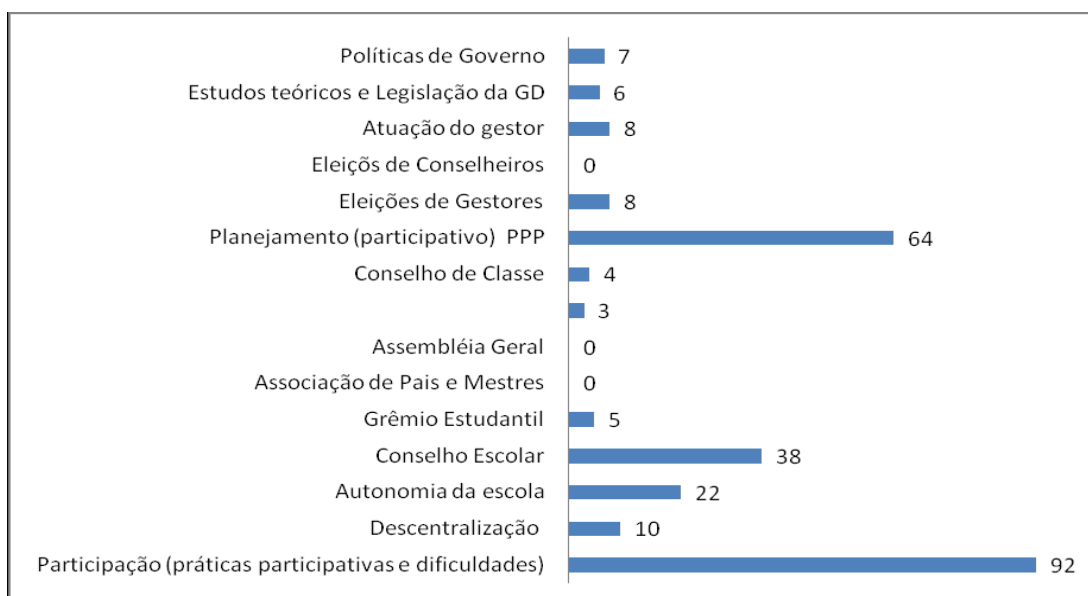
**Quadro 2 – Palavras-chave: gestão democrática escolar**

<b>Princípios</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Mecanismos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia da (na) escola</li> <li>• Participação da (na) escola</li> <li>• Descentralização da (na) escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleição diretor escolar (gestão)</li> <li>• Eleição conselheiro escolar (eleição conselho escolar)</li> <li>• Planejamento educacional (planejamento escolar – Projeto Político Pedagógico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grêmio estudantil</li> <li>• Assembléia geral</li> <li>• Conselho escolar</li> <li>• Conselho de classe</li> <li>• Associação de pais e mestres na escola</li> </ul>

Fonte: Neto e Prado (2012).

Os temas de pesquisas também são variados, conforme identificam Souza (2006) e Martins (2012):

### Gráfico 1 – Assuntos das pesquisas sobre a gestão democrática



Fonte: Neto e Prado (2012).

Podemos observar que os temas de pesquisa nessa área são os mesmos em todos os autores apresentados e que algumas temáticas ainda continuam com pouca visibilidade como objeto de pesquisa, assim como ocorre nos espaços e canais de participação escolar. Em Souza (2006), a temática que envolve os processos e instrumentos de gestão em geral representa apenas 5,5% dos trabalhos. Por outro lado, nas pesquisas de Neto e Prado (2012) aparece a temática participação como a mais discutida no processo da gestão democrática escolar, com 92 trabalhos. Conforme os autores, a temática participação é a mais discutida, no que concerne aos mecanismos específicos de verificação da participação e aos conselhos escolares, ou a partir de estratégias como a de planejamento e formulação do Projeto Pedagógico da Escola. Contudo, os autores enfatizam que ao ser analisada essa participação, percebe-se que a mesma é apresentada nos limites do outorgado de uma participação ainda restrita.

Outra característica já observada nos estudos de Martins (2012) e constatada nos estudos de Neto e Prado (2012) se refere às regiões onde as pesquisas são produzidas, sendo que a região Sudeste, nesse estudo, também predomina como a que concentra um número maior de trabalhos, mas também

se evidencia um crescimento da investigação sobre a gestão democrática na região Nordeste.

Sobre os espaços de produção, os Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação continuam sendo espaços privilegiados do desenvolvimento dessas pesquisas – 238 (duzentos e trinta e oito) das 267 (duzentos e sessenta e sete) foram ali produzidas.

Neto e Prado (2012) consideram a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o caráter do modelo de gestão democrática escolar no sentido de redimensionar o olhar que tomou conta desse modelo mais normativo, que homogeneíza as regras, as relações e que às vezes invisibiliza outros processos importantes que ocorrem nas instituições.

A seguir, analisamos as produções do Banco de dados da Capes que se aproximam da nossa temática de estudo.

### 2.3 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2013

No banco de dados da Capes, realizamos uma busca das dissertações e teses, com o intuito de analisar a produção do conhecimento sobre a gestão na Educação Infantil. Por encontrarmos pesquisas do tipo estado da arte até o ano de 2009 e considerando que no período em que acessamos esse banco o mesmo disponibilizava apenas as produções a partir do ano de 2010<sup>16</sup>, tomamos como referência esse recorte temporal.

A primeira incursão no banco de teses e dissertações da Capes foi inserindo os descritores “gestão escolar”, através do qual encontramos 769 registros. Objetivando refinar nossa busca e nos aproximar da nossa temática, cruzamos os descritores “gestão escolar na educação infantil” e encontramos 45 registros, conforme APÊNDICE B. Considerando que a nossa pesquisa trabalha com o conceito de “gestão institucional na educação infantil”, inserimos tais descritores e encontramos um total de 9 registros, conforme APÊNDICE B, desse total, 4 registros já integravam a busca anterior. Assim,

---

<sup>16</sup> O Banco foi acessado nos meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2014. Conforme informações no site da Capes, o banco se encontra num período de manutenção, assim disponibiliza a informação “data de defesa dos trabalhos: 2010 até hoje”.

fizemos a opção de constituir nosso banco a partir dos últimos dois descritores, os que mais se aproximaram da nossa temática, constituindo nosso banco de dados com um total de 49 pesquisas. É importante ressaltar que essas 49 pesquisas integram os registros de busca “gestão escolar”. Ressaltamos que 13 trabalhos são teses de Doutorado e 36 são dissertações de Mestrado.

A partir da leitura dos resumos, identificamos que esses trabalhos investigam várias temáticas, conforme ilustrado na tabela a seguir. Percebemos, conforme a variedade de trabalhos encontrados a partir desses descritores, a necessidade de pesquisas sobre a gestão na Educação Infantil, uma vez que apenas 3 pesquisas abordam essa especificidade, 3 pesquisas tratam sobre a gestão escolar sem focalizar a EI e as outras apresentam uma temática diversificada, conforme visualizamos no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Trabalhos encontrados a partir da busca com os descritores “gestão escolar na EI” e “gestão institucional na EI”**

Temáticas	Incidência	
	Número	%
Gestão na Educação Infantil	03	
Gestão Escolar	03	
Prática docente	07	
FUNDEB	01	
Gestão Democrática	01	
Relações de poder entre docentes	01	
Formação de professores	07	
Conselho de Escola	01	
Políticas Públicas	04	
Oferta e qualidade da EI	05	
Educação em tempo integral	01	
Currículo	03	
Planejamento	01	
Inclusão	03	
Articulação EI e EF	01	
Outros	07	
Total	49	

Fonte: Produzido pela autora a partir do banco de dados da Capes.

Dentre as pesquisas mapeadas e considerando a temática gestão institucional na Educação Infantil, selecionamos 3 trabalhos (TOMÉ, 2011;

GELMI, 2012; MENEZES, 2012) que abordam de forma específica nosso tema, os quais contribuirão no adensamento desse trabalho (APÊNDICE C).

Tomé (2011) busca ensaiar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras – a partir da publicação legal e científica do pensamento em gestão educacional e EI no país – e aproximar esses dois campos teóricos, ainda pouco explorados conjuntamente pela pesquisa educacional. Para tanto, analisa as publicações do Ministério da Educação e artigos científicos sobre essa temática.

A autora traz os processos do pensamento em gestão escolar e EI no Brasil, abordando sobre a gestão de enfoque jurídico, a gestão sistêmica, os primeiros estudos sobre o desenvolvimento infantil, a gestão democrática, a compreensão da criança como sujeito de direitos, a especificidade do trabalho em creches e pré-escolas e a gestão democrática nessas instituições.

Conforme Tomé (2011), a organização de instituições coletivas de educação para crianças menores de seis anos começou a ser estruturada no Brasil no século XX e fatores econômicos geraram a demanda por estabelecimentos destinados ao cuidado e à educação da criança pequena. A partir de 1960, devido a acordos internacionais assumidos pelo Brasil, a organização de creches e pré-escolas orientou-se por determinações de organizações como a Unesco e Unicef, assumindo um caráter assistencialista, sendo que o acesso não era universal.

Através de movimentos sociais, por volta de 1970, que exigiram a educação escolar como um direito de toda criança desde o seu nascimento, a Constituição Federal de 1988 deu o primeiro passo no sentido da universalização da EI, de responsabilidade do Estado, em conjunto com a família. Em 1995, após crise econômica, foi legitimado um Plano de Reforma de Aparelho do Estado. Conforme Tomé (2011), a União passou a promover a Nova Gestão Pública na Educação, sendo que a nova lógica de gestão imposta pelo Estado aos estabelecimentos de Educação fundamentou-se na perspectiva gerencial, ao passo que, com a universalização da EI, sua integração na Educação Básica estava tomando como padrão de organização os anos iniciais do EF, desconsiderando a especificidade da educação e os cuidados característicos das instituições de EI.

Segundo a autora, há um embate entre as lógicas de gestão da escola: a administração gerencial e a gestão democrática, como também entre o uso dos termos “administração” e “gestão”, que apresentam significações diferentes. A autora considera que a prática social da gestão institucional na EI “organiza-se como meio político e administrativo, para assegurar que sejam cumpridos os fins de valorização cultural da infância e emancipação social da comunidade escolar” (TOMÉ, 2011, p. 19).

Gelmi (2012) analisa parte da produção do conhecimento sobre a EI a partir dos documentos oficiais específicos da área publicados pelo MEC após a redemocratização do país (1985) e as produções acadêmicas com a análise dos periódicos nacionais de grande circulação, avaliados com Qualis Capes A1 e A2, no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011. A autora faz uma contextualização histórica da EI no Brasil, como também, um levantamento das principais legislações específicas da EI, realiza um mapeamento da produção de artigos da plataforma Scielo, do Google Acadêmico e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Além disso, faz uma análise quantitativa e qualitativa com ênfase no método qualitativo, na intenção de entender a EI como um todo. Gelmi (2012) identificou um total de 14 publicações oficiais no site do MEC e um total de 386 artigos em periódicos com Qualis A1 e A2 a partir das temáticas EI (211 artigos), Direito à Educação (37 artigos), Gestão Escolar (138 artigos), o que revela uma grande quantidade de artigos publicados na área.

Conforme a autora, verificou-se, a partir dos documentos analisados, que há uma ênfase maior nas práticas dos professores e que não há um aprofundamento nas práticas da gestão escolar. Sobre o direito à educação, este se expressa em várias dimensões, que vão desde o atendimento à compreensão de que a EI deve ser oferecida pelo Estado extirpada a lógica do favor, da caridade e definida na lógica do direito. Segundo a autora, existe uma desvalorização da EI, construída historicamente, e ainda hoje as políticas e o imaginário social concebem as instituições como um lugar de guarda e cuidado das crianças enquanto os pais trabalham, conseqüentemente como uma tarefa educativa inferior e que, por isso, pode ser realizada com precariedade do atendimento, da formação profissional e das condições de trabalho, embora lhes seja dado um status de igualdade perante os demais níveis de ensino.

[...] Isto aponta para a necessidade de mudanças desta história e é uma tarefa que precisa ser refeita pelas políticas e pelos profissionais que compreendem este nível de ensino, que é a de subir o degrau da importância educacional da EI, que historicamente lhe foi negado e isto perpassa uma série de questões, que vão desde a formação e valorização do profissional até ao modo como se programam as ações na política externa e interna da escola (GELMI, 2012, p. 170).

Sobre a gestão, analisa que perpassa formas diversificadas de participação e diálogo, que se relaciona às as condições de participação familiar, profissional e comunitária e que na EI precisa caminhar, no sentido de fazer evoluir na cultura social e familiar os pressupostos de sua importância.

Menezes (2012), em sua tese de Doutorado, busca compreender a interseção entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica da EI. Evidencia marcos legais, percursos, avanços e entraves da legislação brasileira e das políticas públicas para EI, num recorte histórico a partir de 1988. Para a autora, essa interseção representa um fenômeno educacional complexo, vivenciado no contexto contemporâneo, por isso trabalhou com pesquisa qualitativa, centrada na abordagem fenomenológica e no método etnográfico, que tomou o município de Itabuna como estudo de caso.

A autora afirma que a interseção entre as políticas públicas, a gestão e a prática docente nesse município ainda é conflituosa e difícil. É preciso promover efetivamente a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das instituições de ensino, fortalecer os processos coletivos, incentivando a participação da comunidade escolar tanto no planejamento das ações, quanto na tomada de decisões.

Para Menezes (2012), no processo da gestão democrática da EI é fundamental a participação das crianças, dos gestores, dos coordenadores pedagógicos, dos professores e dos funcionários, que precisam aprender a observar, ouvir e compreender a criança. Acena que existe uma conexão entre a forma de gestão da EI prevista nas políticas públicas em vigor e a qualidade do processo educativo das crianças pequenas, porém os dados coletados e analisados cuidadosamente indicam que na prática essa conexão/interseção está comprometida pelos entraves políticos, pelo desconhecimento da



legislação brasileira e das políticas públicas para a EI, pela necessidade de formação específica na EI, entre outros fatores. Tomé (2011) fortalece esse panorama ao afirmar que as questões que afetam a “gestão democrática nas e/ou das escolas” ainda aparecem fortemente vinculadas à ideia de que, na prática, a teoria (ou a lei) é outra.

Esses trabalhos contribuem com esta pesquisa ao discutirem especificamente a gestão educacional e a EI, num contexto onde as produções voltadas para esta temática, ainda se apresentam em número reduzido, quando articuladas. As análises das publicações legais e científicas realizadas pelas autoras, evidenciam os percursos da EI, a especificidade do trabalho em creches e pré escolas, a importância e formas de participação na gestão, as quais democratizam esse processo nas instituições. Ainda na dialogia com as pesquisas, no tópico a seguir, abordamos as produções localizadas no banco de teses e dissertações da USP.

## 2.4 PRODUÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE DADOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A Universidade de São Paulo (USP)<sup>17</sup> é uma Universidade Pública, mantida pelo estado de São Paulo, ligada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Possui, em sua biblioteca digital, um banco com as teses e dissertações defendidas, o qual foi criado com o intuito de disponibilizar o conhecimento produzido às comunidades brasileiras e internacionais. Buscamos esse banco de dados no propósito de acompanhar os trabalhos orientados por um dos nossos principais referenciais teóricos desta pesquisa, Vitor Paro, considerando a vinculação do tema gestão e Educação Infantil nesta busca. Assim, delimitamos nossa pesquisa nesse banco a partir de trabalhos orientados pelo professor Vitor Paro que tivessem como base a temática gestão e Educação Infantil, não localizados no banco da CAPES.

Empreendemos essa busca a partir da categoria “orientadores”, uma vez que o site possibilita a busca por meio das categorias: ano, área de

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www5.usp.br/>>. Acesso em 12 set. 2015.

conhecimento, autor, documentos, orientadores e unidade. Inserimos nesta categoria os descritores “Vitor Paro”, sendo listados um quantitativo de 12 trabalhos orientados pelo professor entre os anos de 2008 e 2013.

Selecionamos esses 12 trabalhos, conforme APÊNDICE D e iniciamos a leitura dos títulos e resumos. Identificamos que esses textos, em sua maioria, abordam questões como políticas de educação, avaliação e qualidade da educação, trabalho coletivo em educação, a questão do lazer nas escolas públicas, supervisão escolar, alunos do ensino médio e gestão democrática na EI. Dessa forma, nesse conjunto de trabalhos, selecionamos 1 trabalho (MONÇÃO, 2013), conforme APÊNDICE E, o qual pode contribuir com nossa temática.

Monção (2013) estuda em que medida pode efetivar-se nas instituições de EI um trabalho que possibilite o compartilhamento das ações, numa perspectiva da gestão democrática.

A autora realiza pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso etnográfico, num CEI (Centro de Educação Infantil) da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de 0 a 4 anos de idade. Tal investigação contou com a participação de professoras, equipe de gestão, equipe de apoio, famílias e supervisão de ensino. Para isso, Monção organizou e analisou os dados com base nos eixos: a relação entre professoras e crianças, a relação entre professoras e equipe de gestão e a relação entre educadores e famílias. A autora constatou “[...] um contexto educacional complexo, envolto em práticas autoritárias e pouco atentas às crianças e as suas necessidades [...]” (MONÇÃO, 2013, p. 9). Observou uma tensão nessas relações e um

[...] panorama institucional denso, com disputas de poder e ausência de um projeto pedagógico coletivo, mostrando o quanto ainda estamos diante de uma gestão democrática que realmente possibilite a educação integral das crianças e o seu compartilhamento por CEI e famílias (MONÇÃO, 2013, p. 9).

Monção (2013) aborda a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo, considerando ser esse um dos pressupostos da gestão democrática, sendo a educação da criança pequena um processo compartilhado que precisa envolver esses sujeitos na elaboração dos projetos, nas práticas educativas, enfim, de forma geral. A autora salienta que as relações interpessoais e as

relações de poder estabelecidas no âmbito da instituição se apresentam como um empecilho para a efetivação de trabalho comprometido e compartilhado, afetando diretamente as ações desenvolvidas com as crianças e, por vezes, os seus direitos.

Dessa forma, o trabalho da autora contribui para nossa pesquisa ao apresentar como são essas relações e de que forma as mesmas poderiam ser discutidas, uma vez que, ao adentrarmos nesse campo, podemos constatar diferenciadas situações.

## 2.5 PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA ANPAE

A Anpae<sup>18</sup> enquanto associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, promove algumas atividades, como o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado a cada dois anos desde 1961, congressos internacionais e seminários regionais e estaduais e pesquisas e publicações especializadas, com destaque para a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).

A RBPAE é um periódico quadrimestral, que vem sendo publicado desde 1983, e tem por objetivo difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento, de formulação e de avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e outros espaços públicos de educação e formação cidadã, sendo que em 2011 foi disponibilizada a versão digital no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse banco de dados, a partir das palavras-

---

<sup>18</sup> A Anpae tem por objetivos promover a prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes educacionais; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>>. Acesso em 24 ago. 2014.

chave “gestão institucional OR<sup>19</sup> Educação Infantil”, encontramos apenas o quantitativo de 1 artigo, conforme APÊNDICE F, o qual selecionamos após leitura do seu título e resumo, onde identificamos que o mesmo dialoga com o nosso propósito de pesquisa.

Na tentativa de ampliar e agregar mais contribuições para nossa pesquisa, fizemos a incursão das palavras-chave “gestão OR Educação Infantil”, o que resultou um total de 9 registros, conforme APÊNDICE G. A partir da leitura dos títulos e resumos desses 9 artigos, identificamos que estes abordavam temáticas vinculadas à política e financiamento da educação e da EI no Brasil, material apostilado na EI, parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias na EI, perspectiva jurídica da relação entre a família e a EI, Diretrizes dos cursos de Pedagogia e Gestão educacional e EI, sendo que este último artigo já havia sido selecionado por meio da busca anterior. Reconhecemos que, embora se configurem importantes produções que envolvem as pesquisas na EI, desse grupo não selecionamos nenhum trabalho, por não vincularem a EI e a gestão, o qual é o nosso foco de pesquisa.

Continuando o nosso intento de expandir as contribuições à nossa pesquisa, fizemos a incursão das palavras-chave “gestão escolar OR Educação Infantil” e, por meio dessa busca, foi listado apenas 1 trabalho, o qual já foi selecionado por meio das buscas anteriores.

Assim, optamos por separar as palavras chave e inserimos apenas a palavra “gestão escolar”. Encontramos um total de 35 itens, conforme APÊNDICE H, os quais selecionamos para a leitura dos resumos. Em seguida, inserimos a palavra-chave “Educação Infantil”, sendo listados os mesmos 9 artigos encontrados na nossa primeira busca (APÊNDICE I). Posteriormente, inserimos a palavra-chave “Diretor escolar” e encontramos um total de 4 artigos, conforme APÊNDICE J, que foram selecionados para nossa leitura.

Assim, após esse processo de busca, iniciamos a leitura dos 39 artigos selecionados. Fizemos a leitura dos títulos e resumos. Percebemos, por meio

---

<sup>19</sup> O banco pesquisado sugere a combinação dos termos de busca com o termo OR para encontrar artigos contendo um ou outro termo, no sentido de ampliar as possibilidades de trabalhos encontrados.

dessa leitura, que embora parte dos artigos envolvesse o gestor ou diretor, alguns abordavam conceitos ou questões que já compõem esta pesquisa, o que implicaria repetição; outro artigo, ainda que apresentasse as duas palavras-chave principais da nossa pesquisa (gestão educacional e EI), logo no título do texto o mesmo abordava questões de equipes gestoras da EI, sem apresentar uma relação com o gestor institucional; outros artigos abordavam programas de gestão com ênfase em financiamentos internacionais, outros abordavam planos de governo, entre outras questões.

Dessa forma, em meio a esse conjunto de dados, selecionamos 5 produções que contribuem para o contexto da nossa pesquisa, que são as produções de Castro (2007), Hora (2010), Cossio e outros (2010), Conceição e Parente (2012) e Souza e Tavares (2014), no intento de nos ajudar nas análises de dados produzidos por meio desta pesquisa e assim compreender o campo da gestão institucional na EI (APENDICE K).

Nessa perspectiva, elencamos a contribuição de Castro (2007), que analisa a formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica a partir da sua origem até a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando todo o percurso legal dessa formação. Segundo a autora, a formação do professor e do gestor vem evoluindo conforme a configuração do mercado de trabalho da área. Atualmente, se configura uma nova atuação desse profissional, tendo como parâmetro a gestão democrática, na qual todos os atores da comunidade escolar participam das decisões da escola. Nesse sentido, Hora (2010) também afirma que há uma exigência ao gestor educacional de compreender a dimensão política de sua ação administrativa, com respaldo na ação participativa. Dessa forma, a gestão da escola passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, na busca do alcance das metas estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) construído coletivamente.

Hora (2010) contribui com a nossa pesquisa ao abordar a vinculação existente entre as expressões “administração” e “gestão educacional”, que ora são expressas como sinônimos, ora como termos com significados diferentes. A utilização do termo gestão educacional justifica-se pela reação contra o caráter tecnicista, imbuído ao termo administração escolar nos anos 70.

Conforme a autora, é preciso reconhecer o termo “gestão educacional” como um processo histórico e político-administrativo contextualizado e coletivo, que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação.

Estabelecer a diferença entre a administração e a gestão educacional faz sentido pela compreensão de que a organização escolar apresenta uma especificidade marcada por resistências e contradições, representando a um só tempo espaço de democratização... cuja função política e social é a formação do cidadão (HORA, 2010, p. 575).

Contudo, em sua pesquisa, na qual analisa diferentes modelos de gestão de quatro municípios da Baixada Fluminense, no sentido de trazer subsídios para compreender um modelo de gestão educacional mais coletivo, Hora conclui que as práticas de gestão ali desenvolvidas caracterizam-se como centralizadoras, que as relações de poder ainda são verticais, pois a direção ainda assume o papel de dirigente técnico, pronto a determinar soluções mais adequadas para as questões administrativas e pedagógicas, que nem sempre são viáveis para o processo educativo.

Cóssio e outros (2010) apresentam reflexões sobre as relações de poder que permeiam as decisões do campo educacional, no sentido de contribuir para a compreensão de práticas que se configuram emancipadoras num processo tão marcado por paradigmas de controle e exercício de poder nas relações.

Nos estudos de Conceição e Parente (2012), percebemos que o peso de variáveis de natureza administrativa, pedagógica, humana e financeira influencia em diferentes perspectivas o processo de gestão das instituições escolares. Esses autores podem contribuir com a nossa temática ao propiciar a reflexão de que a ênfase nos instrumentos normativos de gestão da educação não pode estar centrada em um controle do fazer operacional financeiro, dissociado do fazer pedagógico, não podendo a gestão estar vinculada somente ao aspecto financeiro. Esses autores citam Dourado, Mendonça e Paro, que destacam a importância do diretor, no âmbito da escola, como articulador das ações e responsável pela organização dos procedimentos administrativos e pedagógicos inerentes ao cargo do diretor escolar.

Souza e Tavares (2014) discute concepções de gestão da escola atual e a necessidade de superar as concepções técnicas que ainda marcam essa função, como também, questões que se referem a delegação de poder que marcaram um determinado período histórico, mas que até os dias atuais são presentes nas ações desses profissionais das mais variadas formas. Souza e Tavares (2014) destacam que há uma contradição da burocracia, da personificação do poder, do diretor e da gestão, uma vez que associar o sujeito ao processo, impede-se o reconhecimento da gestão como processo coletivo.

A partir desse levantamento empreendido, percebemos a invisibilidade da gestão na EI no campo de pesquisas, considerando que tivemos dificuldades de encontrar registros específicos da temática, inclusive nos estados da arte e do conhecimento (não encontramos nenhum registro), embora a EI constitua etapa da EB desde a promulgação da LDB (1996) e, ainda, que os processos de gestão democrática tenham sido expandidos desde a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

Contudo, a maioria das pesquisas (os estados da arte, as dissertações e teses, os artigos) que trouxemos para este capítulo enfatiza a importância do compartilhamento das decisões tomadas no âmbito da unidade, envolvendo a participação de toda equipe e da comunidade, como também aponta a importância e a relevância de vários mecanismos que compõem esse aspecto da gestão, tais como os conselhos escolares, a associação de pais e mestres, os grêmios estudantis, entre outros, no sentido de conceber novas formas de gestão, distanciadas da centralidade e do autoritarismo.

Compreendemos que tão importante quanto instituir esses mecanismos é promover efetivamente a autonomia administrativa, pedagógica e financeira, fortalecer os processos coletivos, incentivando a participação da comunidade escolar tanto no planejamento das ações, quanto na tomada de decisões, e promover condições de participação no âmbito da instituição. Entendemos que a interseção entre as políticas públicas, a gestão e a prática docente pode ser conflituosa e que existem inúmeras dificuldades inerentes à prática da gestão, como também várias possibilidades no cotidiano das instituições (espaços/tempos/materiais, Projeto Político Pedagógico considerando as especificidades da EI e tantas outras questões). Numa compreensão bakhtiniana de que o ato ético (BAKHTIN, 2010) refere-se ao processo de agir

no mundo, do nosso comprometimento com o lugar que ocupamos, que assinamos, temos o ato responsável de atuar e compartilhar esse processo coletivo, uma vez que o “[...] homem integral pressupõe um sujeito esteticamente ativo” (BAKHTIN, 2011, p. 76).

No capítulo que se segue indicamos o percurso metodológico, a contextualização do lócus da pesquisa, a abordagem, os instrumentos a serem utilizados e as premissas éticas de aproximação aos sujeitos.



### 3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico desenvolvido nesta pesquisa. Destacamos os principais conceitos que fundamentam este estudo, especialmente as contribuições de Bakhtin (2010; 2011). Ressaltamos que outros conceitos e autores que colaboram com esta sustentação foram sendo apresentados ao longo dos capítulos desta pesquisa.

Assim, por meio do referencial teórico-metodológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2010; 2011), vinculados às concepções de *sujeito*, *dialogia*, *alteridade*, *excedente de visão e ato ético*, articulamos nossa opção metodológica de abordagem qualitativa do tipo exploratória, com procedimentos de aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

Organizamos este capítulo apresentando os pressupostos que fundamentam a pesquisa, em seguida, princípios éticos, procedimentos metodológicos, aproximações ao campo e, por fim, falamos da incursão ao campo pesquisado e da aplicação dos instrumentos.

#### 3.1 PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

A pesquisa em Ciências Humanas, tendo por base formulações teórico-metodológicas de Mikhail Bakhtin, implica o reconhecimento do sujeito como elemento fundante da pesquisa (BAKHTIN, 2011), como alguém que se constitui na dialogia com outros sujeitos e com a sociedade. Por meio desse referencial acreditamos

[...] que nas pesquisas em ciências humanas o conhecimento é produzido com o outro e a partir do outro num processo dinâmico, onde não há saber maior ou melhor, nos permitindo analisar a diversidade e a complexidade da experiência humana num mundo em constante transformação (GALDINO; VIEIRA; CÔCO, 2014, p. 537).

No campo da pesquisa, torna-se necessário assinalar que “[...] o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas[...]

(BAKHTIN, 2011, p. 380), e é na possibilidade desse encontro que une a singularidade e a unicidade de cada, é nas relações estabelecidas com o outro, que podemos nos completar, nos constituir (MIOTELLO, 2013, p. 54), numa contínua troca de saberes.

Assim, acreditamos que o encontro, as vivências e dialogias com os sujeitos da pesquisa, podem nos ajudar a romper paradigmas e pressupostos que dicotomizam a relação entre sujeitos, dualismos, visões reduzidas ou restritivas, dogmatismos e relativismos que excluem possibilidades de diálogo, de construção mútua de conhecimento e de outras leituras possíveis de uma realidade, o que nos impede de captar as várias dimensões do processo educacional, em específico da gestão institucional na EI, que é o nosso foco de pesquisa.

Por meio das leituras em Bakhtin, compreendemos a importância do sujeito como pessoa, alguém que em sua concretude reúne “[...] nome, integridade, responsividade, etc., inesgotabilidade, inconclusividade, abertura” (BAKHTIN, 2011, p. 374). O sujeito é singular, alguém que tem voz, vida, produtor de seus conhecimentos, de suas vivências, alguém que se faz, se refaz e estará sempre inconcluso, ocupando lugar único na existência, lugar que nenhum outro ser pode ocupar (BAKHTIN, 2010). Enquanto sujeitos, constituímos-nos socialmente, historicamente, através das interações, das palavras, dos signos, das vivências. Partindo desse pressuposto, ninguém se constitui ou se altera sozinho, mas a partir de outras relações dialógicas, que contribuem para a construção de identidade dos sujeitos históricos que somos (BAKHTIN, 2011).

O pensamento bakhtiniano nos permite compreender que só é possível constituir uma identidade por meio das relações que o nosso eu estabeleceu e estabelece durante o percurso da vida com os outros, pois “o eu, minha identidade, é uma concessão do outro, constituída nessa relação” (MIOTELLO; MOURA, 2014, p. 9). Dessa forma, entendemos que a *alteridade* torna-se fundamento da *identidade*, pela qual eu me constituo através do outro, assim “a identidade tem que ser construída pela alteridade” (MIOTELLO; MOURA, 2013, p.53). É nas relações dialógicas, polifônicas e nas vivências que nos constituímos enquanto sujeitos, que produzimos história e que, sistematicamente, nos alteramos, pois, “[...] essas relações são profundamente

originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou lingüísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural [...]” (BAKHTIN, 2011, p.330). Assim, é no estabelecimento dessas relações com os sujeitos dessa pesquisa, é na importância de cada palavra ou de até mesmo dos silenciamentos, que buscamos compreender quais os processos alteritários tem constituído a gestão e a EI.

Com isso, esse conceito de alteridade nos ajuda a compreender o contexto das transformações ocorridas no cenário educativo ao longo do tempo, principalmente no tocante à gestão democrática do ensino público, considerando as diversas concepções do termo, dos modelos de gestão contextualizados historicamente na nossa sociedade e a dinâmica de trabalho na EI, após sua reestruturação enquanto importante etapa da EB.

Outro elemento essencial, segundo nosso referencial, é a atividade estética e o ato ético (BAKHTIN, 2011). A atividade estética nos permite compenetrar, vivenciar (ver e inteirar-me) o que o sujeito vivencia, colocar-nos no seu lugar, mesmo que falte uma série de elementos que somente quem vivencia conhece, podemos completar o horizonte do outro.

Este conceito contribui com esta pesquisa, uma vez nos possibilita o contato próximo com os sujeitos e em alguns momentos, a vivência, a percepção do que representa ocupar aquele lugar e a partir disso, retornarmos ao nosso lugar e por meio da dialogia estabelecida, dar forma e acabamento aos dados, participar deste diálogo com nosso excedente de visão, buscando contribuir com o campo pesquisado, pois, o excedente de visão nos permite, através da contemplação do outro, observar aspectos que nem ele próprio poderia observar, pois “são inacessíveis no lugar que ele ocupa” (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Retomar nosso lugar de pesquisador é essencial nas análises do contexto, visto que a estranheza é condição da pesquisa, nesse sentido, Amorim (2004) afirma que

[...] a atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado, onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. [...] o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma

determinada escuta de alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la (AMORIM, 2004, p. 26).

Retornarmos ao nosso lugar de pesquisadores e empreender leituras e compreensões das vivências no campo faz parte do processo da pesquisa. Assim, “[...] Só de meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 118).

Segundo Bakhtin (2011), o lugar que ocupamos, o lugar de onde falamos nos permite uma percepção das coisas, dos fatos, das pessoas. Enquanto pesquisadores, essa percepção, a contemplação do outro, a vivência, a escuta atenta e sensível são importantes recursos metodológicos, considerando que a linguagem é produzida pelos sujeitos, é preciso reconhecê-la e compreendê-la num contexto preciso, captar suas várias formas de enunciação, considerando que a palavra ou até mesmo o silêncio estão sempre carregados de sentidos, significados e intenções (BAKHTIN, 2011) e, nessa arena da pesquisa, nós, pesquisadores, não somos neutros, considerando que enquanto sujeitos, temos ideologias, escolhas e somos responsáveis por todos os momentos constituintes da nossa vida enquanto sujeitos e enquanto pesquisadores.

Com essa definição avançamos para o entendimento do ato ético como o processo de agir no mundo, um conjunto de obrigações e deveres concretos, os quais têm a responsabilidade e a responsividade como categorias associadas ao agir ético do sujeito (MIOTELLO, 2013). Dessa forma, o respeito aos sujeitos e o retorno desta pesquisa ao campo, integra o conjunto de responsividade desta pesquisadora.

Ao perpassarem a pesquisa, esses conceitos bakhtinianos também podem ser remetidos à análise do trabalho do gestor numa instituição, compreendida como um organismo vivo e dinâmico, como espaço de singularidades, de tensão, de contradições, constituída por diferentes sujeitos, com suas visões, concepções, o que requer do gestor que atue numa perspectiva dialógica, participativa, de valorização desses sujeitos, de vivência dos diferentes momentos e processos que se dão no interior da instituição, que se alteram e que nos alteram.

Após apresentarmos os conceitos estruturantes desta pesquisa, no próximo tópico apresentamos os princípios éticos, em seguida, os procedimentos metodológicos, as aproximações e as incursões no campo da pesquisa, relatando os procedimentos na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas.

### 3.2 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

O ato ético se relaciona com a nossa forma de agir no mundo. Segundo Bakhtin (2010), “[...] a filosofia da vida somente pode ser uma filosofia moral” (BAKHTIN, 2010, p. 24), o que implica uma ação responsável e ética.

Como sujeitos, temos um lugar no mundo, somos responsáveis por esse lugar que ocupamos e cada um tem um papel, “[...] com a sua responsabilidade determinada [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 27), o que não elimina as nossas responsabilidades pessoais. Segundo Bakhtin (2011):

O individuo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, 2011, p. XXXIX, Prefácio).

Assim, a responsabilidade implica responder pelos nossos atos, sendo também esse um compromisso ético que nos faz ser insubstituíveis na nossa responsabilidade (BAKHTIN, 2010).

Miotello (2013, p. 42) contribui com algumas reflexões bakhtinianas acerca da ética e afirma que:

Ato ético refere-se ao processo, ao agir no mundo, à necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo, o que se liga diretamente à realidade. Responsabilidade e responsividade são categorias que se associam ao agir ético do sujeito. [...] Assim, a ética para Bakhtin é um conjunto de obrigações e deveres concretos. [...] O sujeito é responsável por todos os momentos constituintes de sua vida porque seus atos são éticos. Em outras palavras, a ética refere-se ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e seu viver; isso é que é responsabilidade e responsividade imediata do sujeito, parte da vida, portanto (MIOTELLO, 2013, p. 42).

A ética é uma construção histórica, social e cultural que permeia a vida do sujeito; constituindo-o como pessoa, como profissional nas várias relações que este integra, o que implica considerarmos estes pressupostos não apenas no desenvolvimento da metodologia da pesquisa, mas perpassando toda a produção científica.

Nas pesquisas científicas pode haver diferentes proposições de trabalho em campo, sob as quais também podem operar diferentes princípios éticos, dentre os quais destacamos: os princípios éticos gerais que orientam a investigação na maioria das pesquisas qualitativas, tais como a proteção da identidade dos sujeitos, a fim de que a informação não cause constrangimentos ou possíveis danos ao sujeito participante; o respeito no trato com o mesmo, informando-o sobre os objetivos da investigação; seu livre consentimento; clareza nos procedimentos; postura ética ao apresentar os dados colhidos, sem alterá-los ou distorcê-los e utilizá-los dentro dos fins propostos na pesquisa, os quais precisam ser informados aos sujeitos participantes, que possuem o livre arbítrio de participar ou não da pesquisa.

As determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), enquanto colegiados criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, por meio da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>20</sup>, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, consideram o desenvolvimento e o engajamento ético como algo inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, “[...] que devem, sempre, respeitar a

---

<sup>20</sup> Essa resolução, ao estabelecer tais diretrizes, considera outros importantes aparatos legais que versam sobre direitos fundamentais da pessoa humana, tais como: o Código de Nuremberg, de 1947; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; os documentos internacionais recentes, em especial a Declaração de Helsinque; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 1966; a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, de 1997; a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos, de 2003; a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, de 2004; a Constituição Federal da República Federativa do Brasil e a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano” (CNS, Resolução nº 466/2012).

Com isso, vinculados às diretrizes do arcabouço legal e aos princípios éticos da pesquisa a partir de Bakhtin, que pressupõe que ser responsável é assumirmos a responsabilidade daquilo que fazemos (BAKHTIN, 2010), que assinamos, cientes de que o nosso ato decorre outros processos de alteridade, reconhecemos a importância do ato ético e, por reconhecermos essa importância, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento integrante do projeto de pesquisa submetido à Plataforma Brasil, que obteve aprovação nesta Plataforma sob o Parecer de nº 1.380.009. O TCLE foi apresentado à Secretária de Educação do Município participante da pesquisa (APÊNDICE L) e aos gestores que participaram da etapa das entrevistas pesquisa, conforme APÊNDICE M, que foram informados sobre os objetivos, os procedimentos, os sujeitos envolvidos, como também sobre os riscos e as contribuições da pesquisa. Após serem confirmadas as participações voluntárias, adentramos ao campo para aplicação dos nossos instrumentos de pesquisa, os quais serão melhor detalhados nos tópicos a seguir, de modo a apresentar os procedimentos metodológicos.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gatti (2003), “[...] o método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2003, p. 1). O método é um importante caminho que nos permite chegar aos objetivos da nossa pesquisa, é uma das formas de construir o conhecimento. Para a autora:

Sem reflexão e autoreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e auto-crítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não (GATTI, 2003, p. 13).

Tal afirmativa fortalece a nossa opção pelo referencial teórico-metodológico bakhtiniano, que valoriza o diálogo, o encontro de vozes, a

alteridade, a exotopia, a vivência, o contexto, “[...] como arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos” (FREITAS, 2003, p. 19). Por meio do nosso referencial, compreendemos a importância do sujeito e, por isso, entendemos que não podemos nos limitar apenas ao seu ato contemplativo, uma vez que esse sujeito tem voz, tem vida, o que implica dialogar, interar com ele, construir uma relação entre sujeitos (FREITAS, 2003), de forma a não aprisioná-lo e não padronizá-lo, dada a nossa singularidade.

Com base nesses apontamentos, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e de tipo exploratória. Para isso, utilizamos como instrumentos de produção de dados questionário e entrevista semiestruturada, tendo como campo de estudo um município da região metropolitana da Grande Vitória (ES) e como sujeitos os gestores que atuam nas instituições de EI nesse município. Entendemos que é no encontro e no diálogo com esses sujeitos que nós, pesquisadores, nos tornamos capazes de “[...] construir/desconstruir/reconstruir conhecimentos acerca do outro... uma posição ambivalente” (FREITAS, 2010, p. 9), pois, ao mesmo tempo em que somos autores desse processo investigativo, também somos sujeitos que se alteram a partir dele.

Na pesquisa qualitativa, segundo Freitas (2003), a fonte de dados é o contexto no qual o acontecimento emerge, no qual procuramos compreender os sujeitos da investigação e, por meio desses, compreender também o contexto no qual estão inseridos, visto que as questões não são estabelecidas exclusivamente a partir da operacionalização de variáveis, mas pela compreensão de fenômenos que estão acontecendo.

Acerca do processo de produção de dados, essa autora enfatiza que esse caracteriza-se pela ênfase na compreensão, cuja descrição deve ser complementada numa relação de integração com os fenômenos em estudo, com o individual e o social, como também esclarece que pesquisador e pesquisado têm “[...] oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 28).

Nesse sentido, Bakhtin (2011) afirma que:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e



posições já prontas. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Dessa forma, buscamos por meio dessa metodologia outros modos de aprender, alterar e, principalmente, compreender o que nos parece familiar, de uma forma ativa e criadora (BAKHTIN, 2011) e sempre dispostos a pensar:

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo-que nela foram postos pelas nossas reações casuais fortuitas na vida-, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral (BAKHTIN, 2011, p. 4).

Quando adentramos ao campo pretendido; ainda que tenhamos vivências e “conhecimento” nesse campo, nunca saberemos ou conheceremos tudo acerca dele, ainda que nos pareça familiar. Dessa forma, acreditamos que por meio das relações dialógicas estabelecidas naquele contexto, do olhar exotópico, da palavra do outro, da escuta sensível, podemos compreender os diferentes processos que envolvem a nossa temática e as pesquisas de forma geral, seja esse conhecimento exótico ou algo que nos parece familiar (VELHO, 2004).

Situando nossa metodologia, reiteramos que a nossa problemática busca compreender quem são gestores que atuam em instituições de EI, considerando o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada desses profissionais, sendo esta pesquisa de abordagem qualitativa e de tipo exploratória, com produção de dados a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Considerando que o questionário, ao ser analisado qualitativamente, pode nos auxiliar na caracterização do perfil pessoal e profissional dos gestores que atuam nas instituições de EI e dos aspectos do trabalho como gestor, elaboramos um instrumento com questões abertas e fechadas (APÊNDICE N), aplicado aos gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) no município participante da pesquisa, sendo previamente autorizado pelo(a) Secretário(a) Municipal de Educação.

Em continuidade a produção dos dados, elaboramos para as entrevistas, um roteiro com algumas questões sobre a temática da pesquisa, o qual poderia sofrer ajustes e reorganização, sempre que necessário, inclusive com as

questões apresentadas pelos gestores, que por ventura não constasse nesse instrumento, conforme APÊNDICE O. Acreditamos que a entrevista se caracteriza como importante recurso metodológico por estar fundamentada numa perspectiva bakhtiniana, de relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e participante), permite a palavra, a contrapalavra, a alternância de vozes, a compreensão do outro. Permite também estabelecer uma relação de sentidos entre os enunciados na comunicação verbal. Sobre os enunciados, Bakhtin (2011) afirma que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados [...], cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Entendendo que os enunciados produzidos na pesquisa, integram uma importante dialogia sobre o tema, avançamos para o próximo tópico relatando nossa aproximação ao campo pretendido em busca dessas relações dialógicas.

### 3.4 APROXIMAÇÕES AO CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa tem como lócus um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV). Esta região é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, sendo que nesses sete municípios se encontram quase a metade da população total do Espírito Santo (46%).

A escolha desse município deve-se ao fato do mesmo adotar a eleição de gestores com a participação direta dos pais, alunos, comunidade local (membros que compõe o Conselho de Escola) e servidores, como forma de democratizar o acesso aos cargos de diretor e coordenador escolar. Todavia, cabe assinalar que tal questão constitui um tema em discussão no município,

visto que no ano de 2012 (período em que ocorreu processo eleitoral), por meio de uma ação impetrada no Tribunal de Justiça do Estado (TJ) para dirimir questões referentes ao processo eleitoral, este proferiu impossibilidade de julgar a causa principal, considerando que a municipalidade estava agindo inconstitucionalmente ao prever a eleição de diretores no seu arcabouço legal, visto que o Supremo Tribunal Federal (STF) tem se manifestado em várias decisões, por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), sobre a inconstitucionalidade da eleição de diretores<sup>21</sup>, por entender que esse cargo é de livre nomeação do poder executivo e não processo eletivo. Assim, atualmente, o município discute uma nova proposta para nomeação desses profissionais, que deverá subsidiar o acesso à função no triênio 2016-2018.

Os gestores que atuam nessas instituições cumprem um mandato que compreende o período de 2013 a 2015 – garantido através da participação no processo de eleição ocorrido no mês de outubro de 2012.

Um total de 121 unidades de educação compõe essa rede municipal de ensino, conforme dados disponibilizados no site municipal (acessados em março de 2015), 61 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 60 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Aproximadamente dezessete mil setecentas e cinquenta e duas (17.752) crianças de 0 a 6 anos estão matriculadas na EI e quarenta e seis mil duzentos e oitenta e dois (46.282) alunos estão matriculados no EF.

O município conta com um quadro de aproximadamente cinco mil novecentos e setenta e quatro (5.974) servidores lotados na Secretaria de Educação (SEDU), sendo quatro mil duzentos e trinta e um (4.231) professores e quatrocentos e dezenove (4.219) pedagogos, segundo dados da Divisão Setorial de Recursos Humanos e Coordenação de Planejamento Educacional e Estatística – números atualizados em 13 de junho de 2013, disponibilizados no

---

<sup>21</sup> A argumentação jurídica adotada pelo STF para declarar inconstitucional fundamenta-se no entendimento de que o cargo de Diretor de Escola Pública é de natureza de cargo em comissão, de livre nomeação, algo que se choca frontalmente com a idéia de eleição, seja por professores ou por alunos. O Executivo, representado neste caso pelo Prefeito, deve ter autonomia e independência (art. 2º da CF/88) para nomeação e preenchimento daquele tipo de cargo público, até porque é de sua competência a direção superior da Administração Pública local (art. 84, II, da CF/88), sendo certo, também, que lhe cabe o poder discricionário de nomeação e designação para cargos em comissão e funções de confiança (art. 37, II, da CF/88). Disponível em: <<http://jus.com.br/pareceres/16257/inconstitucionalidade-da-eleicao-de-diretores-de-escolas-publicas>>. Acesso em 13 mar. 2015.

site do município (acessados em março de 2015). Após apresentarmos o contexto da pesquisa, seguimos para o próximo tópico, o qual descreve como ocorreu nossa incursão no campo pesquisado.

### 3.5 A INCURSÃO NO CAMPO PESQUISADO: PROCEDIMENTOS E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Após o processo de elaboração dos instrumentos, compreendido numa construção coletiva e numa interlocução com o nosso grupo de pesquisa, buscamos a Secretaria Municipal de Educação para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para a sua realização. Propomos à gestora municipal aproveitarmos a oportunidade de alguma reunião proposta pelo órgão municipal com os gestores institucionais, onde destinaríamos aproximadamente 30 minutos para aplicação do questionário. Consideramos que estar junto aos gestores nesse momento de preenchimento seria importante no sentido de auxiliá-los e, assim, ter uma possibilidade de 100% de retorno desses instrumentos, o que era nossa estimativa. Contudo, nesse diálogo, a gestora municipal nos apresentou algumas dificuldades em trabalhar com essa metodologia, considerando que as reuniões agendadas com os gestores apresentavam uma extensa pauta de assuntos, impossibilitando-nos de aplicar o instrumento como havíamos pensado.

Nessa mesma reunião, propomos uma segunda possibilidade de aplicação desse instrumento, que seria o envio por *email*. Embora soubéssemos que essa metodologia traria um pouco de dificuldades em relação ao retorno dos questionários, acordamos em enviá-los aos gestores institucionais para serem respondidos via *email*, cujos endereços eletrônicos e contatos telefônicos nos foram repassados pelo órgão gestor, no sentido de contribuir com a pesquisa.

Assim, criamos um *email* para a pesquisa, iniciamos o processo de cadastramento dos endereços de *email* e posteriormente fizemos o envio do instrumento aos 60 gestores das instituições de EI. Percebemos que um total de 7 *emails* retornou por algum motivo, não chegando ao seu destinatário. Então, entendemos a necessidade de realizar contato telefônico com esses gestores, com o objetivo de conversar sobre a pesquisa, informar sobre o

instrumento encaminhado e solicitar outro endereço eletrônico para reencaminhar os instrumentos que voltaram. Dessa forma, iniciamos o contato com os gestores cujo *email* retornou e com todos os gestores para os quais enviamos o instrumento, no propósito de conversar sobre a pesquisa.

Ao realizarmos esse contato, conseguimos falar com alguns gestores diretamente, com outros deixamos recado com o pedagogo da instituição e com alguns não conseguimos conversar. Nesse contato, identificamos possíveis dificuldades, considerando que em algumas instituições não possuíam acesso à internet, em outras não existia *email* institucional (nesse caso, solicitamos o endereço de *email* pessoal), em outras o gestor apresentava algumas limitações no uso da tecnologia, em outras o gestor estava de férias ou com outro tipo de afastamento.

Contudo, aguardamos o prazo estipulado (10 dias) para o retorno do instrumento. Ao completar esse prazo, tivemos o retorno de apenas 2 questionários respondidos, sendo necessário pensar em outra forma de chegar até esses gestores.

Verificamos que seria necessário ir pessoalmente ao encontro desses sujeitos, dessa vez não apenas com o intuito de retorno do instrumento, mas também de compreender as dificuldades que impossibilitaram o retorno com a metodologia anterior (*email*). Então, traçamos um planejamento para percorrer aproximadamente 50 bairros do município pesquisado, perfazendo um total de 60 instituições, para entregarmos o instrumento em mãos, o qual recolheríamos novamente num prazo de 08 dias, como também, para estabelecer um contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa.

Ressaltamos que nessas visitas nos deparamos com algumas dificuldades que podem ter contribuído para o baixo retorno do documento via *email* e que continuou a nos preocupar, mesmo com a estratégia de entrega em mãos. Identificamos que, num total de 60 gestores, 13 se encontravam de férias, 2 de licença médica – inclusive 1 deles estava de licença há mais de 6 meses e não havia na instituição um profissional em sua substituição. Também, em outras instituições, não encontramos o gestor devido a algum compromisso externo, mas em todas deixamos o questionário e conversamos com o pedagogo sobre a pesquisa. Nas instituições onde o gestor estava de férias, aumentamos o prazo destinado ao preenchimento do questionário, no sentido

de alcançarmos um quantitativo maior de respondentes. Compreendemos e nos preocupamos com o fato de que essas, dentre outras questões apresentadas pelos gestores, poderiam interferir no retorno do instrumento de pesquisa.

Dessa forma, no dia acordado para o recolhimento dos questionários, retornamos às instituições. Inicialmente pensamos que seria um dia tranquilo, com um retorno expressivo da pesquisa, no entanto, nos deparamos com várias situações nas quais alguns gestores não haviam preenchido; outros haviam começado, mas não haviam concluído; outras situações em que os gestores não estavam nas instituições e não haviam deixado com o funcionário responsável, como também alguns gestores que entraram em contato solicitando um prazo maior para devolução (sem contar aqueles que, como já dito, ainda se encontravam de férias e de licença médica).

Entretanto, observamos que esse segundo contato foi de grande importância para essa fase da pesquisa, principalmente nos casos em que os gestores ainda não haviam respondido o instrumento. Percebemos que, por meio desse contato, a dialogia estabelecida naquela circunstância, o encontro com esses sujeitos os vinculou ao ato ético da resposta em questão, movendo-os, por iniciativa própria, a solicitar um novo prazo para o retorno dos instrumentos. Dessa forma, combinamos com alguns gestores a prorrogação do prazo em 8 dias, sendo que, ao final desse prazo, retornaríamos às instituições.

Sendo assim, fechamos esse dia com um total de 15 questionários respondidos. Embora o retorno não tenha sido como esperávamos, consideramos que foi um momento bom para a pesquisa, pois, nos permitiu conversar melhor com os gestores sobre o trabalho, estar e fazer junto aos sujeitos algumas questões propostas no questionário, como também, pensar na materialização dessas questões no trabalho do gestor.

Estar junto aos sujeitos contribuiu na definição da etapa das entrevistas, ao indicar possibilidades de adesão por iniciativa própria, por se identificarem com a temática e pelo desejo de contribuir com a pesquisa, nos permitindo pensar sobre os critérios que havíamos definido, os quais envolviam tempo de atuação na gestão, faixa etária de atendimento, regiões geo-pedagógicas do município, sorteio, entre outros. Dessa forma, os critérios que determinavam

essa etapa da pesquisa ajudaram a integrar, mas não determinar, a próxima fase da pesquisa.

Também percebemos a complexidade do trabalho do gestor, uma vez que, no momento em que estávamos em conversa, várias situações do trabalho interrompiam o contato, tais como uma criança que se machucou, a campainha que tocava e não havia outras pessoas para atender, pais reclamando de alguma situação que havia ocorrido no dia anterior, professores o chamando para intervir em alguma situação, entrega de merenda escolar, entre outras questões, que nos permitiu entender a dificuldade do gestor em dispor de tempo para tantas questões e perceber como se dá a intensificação do trabalho docente no âmbito da gestão.

Retomando o processo de recolhimento dos instrumentos, passados os 8 dias, voltamos às instituições em que havíamos combinando o retorno. Percorremos aproximadamente 30 instituições, sendo que, em algumas, não encontramos o gestor, mas o mesmo havia preenchido e deixado com funcionário da instituição; em outras, o gestor estava e nos entregou o instrumento; em outras, o mesmo não estava e não havia deixado sob a responsabilidade de alguém, nos movendo a retornar outro dia.

Dessa forma, ao final desse dia, identificamos o recebimento de mais 10 questionários preenchidos, totalizando 25 até o presente momento. Avançamos para mais um dia em campo na semana posterior, tendo a devolutiva de mais 10 instrumentos, totalizamos um número de 35 questionários respondidos para composição das nossas análises.

Ressaltamos que neste dia, alguns gestores se preocuparam em justificar os motivos que os levaram ao não preenchimento dos instrumentos, como falta de tempo, a falta de condições no trabalho, o que os sobrecarregava, outros iniciaram o processo de responder, mas não o concluíram, outro gestor colocou a dificuldade em participar dessa etapa da pesquisa, mas se dispôs a participar da próxima etapa, se possível.

Então, percebemos a necessidade de encerrar essa etapa, considerando os prazos da pesquisa e o silenciamento de alguns sujeitos, que pode nos dizer da sua não disponibilidade de participar da pesquisa, naquela ocasião. Assim, encerramos esta etapa com 35 instrumentos preenchidos e

prossequimos para a etapa de realização das entrevistas, assunto que abordaremos no próximo tópico.

### 3.6 PROCEDIMENTOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Segundo Bakhtin (2011), por “[...] palavra do outro eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 379). Dessa forma, fomos em busca de outras palavras no propósito de compreender nossa temática de pesquisa, afinal, vivemos num mundo de palavras do outro (BAKHTIN, 2011) e “[...] a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Assim, fomos em busca dessa palavra, propondo como segunda etapa desta pesquisa a realização de entrevistas com os gestores das instituições de EI do município pesquisado, cujo roteiro encontra-se no Apêndice M. Entendemos a importância do diálogo e consideramos que:

No diálogo as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata- e assim se obtém a dialética (BAKHTIN, 2011, p. 383).

Para estabelecer o quantitativo das entrevistas, delimitamos um percentual de 10% (dez por cento) dos gestores, considerando o quantitativo das 60 instituições que integram o município de pesquisado. Ao pensarmos nas entrevistas como a segunda etapa dos procedimentos metodológicos desta pesquisa e a partir das interlocuções na banca de qualificação, inicialmente definimos a diversidade como o critério, considerando estar presente nele variadas situações, tais como: gestores de instituições que atendessem somente crianças de 0 a 3 anos, gestores de instituições que atendessem somente crianças de 4 a 5 anos, gestores de instituições que atendessem somente crianças de 0 a 5 anos, gestores de instituições atuantes há mais tempo nas instituições, gestores atuantes há menos tempo nas instituições. Entretanto, ao adentrarmos em campo, percebemos algumas questões que poderiam se apresentar como dificuldades para esses sujeitos participarem da



pesquisa, conforme observamos na etapa de aplicação dos questionários, considerando o contexto em que se encontravam. Ao que percebemos, tratava-se de um contexto em que discutiam-se as normas para o processo que nomearia os gestores para o triênio 2016-2018, sendo que a expectativa em torno da elaboração desse Decreto era intensa, muitas especulações, a apreensão de não ser permitida a reeleição no caso de mais de 2 mandatos, entre outras questões como quadro reduzido de funcionários em algumas instituições, licenças médicas, enfim, muitos fatores poderiam interferir nessa etapa da pesquisa.

Ao nos depararmos com essa situação, nos remetemos às orientações de que o campo “fala” e que precisamos estar atentos, sensíveis para compreender o que esse campo “diz”. Assim, naquela ocasião, o campo estava nos dizendo que não seria possível definirmos esta etapa apenas com base no critério que havíamos estabelecido, mas que se fazia necessário pensar em outro método para concretizarmos esta etapa.

Assim, em busca desse critério, recordamos que, nas muitas idas em campo, quando na entrega, no recolhimento e até mesmo nas orientações de como preencher o questionário, percebemos a sensibilidade e o interesse de alguns gestores pela temática desenvolvida, considerando que se identificavam com o trabalho de forma geral e principalmente com o trabalho na função de gestor da EI. Dessa forma, emergiu algumas possibilidades de retornos para a próxima etapa da metodologia desta pesquisa.

Desse modo, estabelecemos como critério principal na escolha dos sujeitos para a entrevista a identificação deles com a pesquisa, o interesse e a pré-disposição em participar das entrevistas. A partir desse critério, consideramos a questão da diversidade, ao selecionar, dentre os que se dispuseram a participar, gestor atuante em instituições que atendem as diferentes faixas etárias, gestor atuante há mais tempo, gestor atuante há menos tempo e diferentes regiões geopolíticas.

Assim, realizamos as entrevistas com 6 gestores, o que representa um percentual de 10% do total das instituições do município. Esse grupo representa 4 regiões geo-pedagógicas desse município, integra gestores que atuam em instituições que atendem os níveis de creche e pré-escola – não havendo no município instituição que atenda um ou outro nível na EI. Também

integra esse grupo gestores com 1 mandato, gestores com 2 mandatos e gestores com 3 mandatos.

Definidos os critérios e os sujeitos participantes da pesquisa, iniciamos o processo de revisão do roteiro das entrevistas semiestruturadas, considerando alguns indicativos dos questionários e algumas sugestões propostas na ocasião da qualificação. Com o horário previamente agendado e com o instrumento organizado, fomos às instituições e iniciamos o processo de realização das entrevistas individuais, com a devida autorização de gravação desses encontros e com anotações que porventura se fizessem necessárias. Ao final de cada entrevista, foi solicitado ao participante escolher um nome a fim de não ser identificado na entrevista, como também, assinar o TCLE, documento do qual tinham tomado ciência anteriormente, como forma de consentimento da sua participação na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2015, considerando os horários agendados pelo próprio gestor e respeitando a dinâmica das instituições, o que evidencia que muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, familiares que procuram a instituição, funcionários que precisam de alguma informação, assinatura de documentos, entre outras questões que se apresentaram durante a conversa, podendo ser percebidas no áudio das entrevistas, que totalizaram aproximadamente 4 horas de gravação realizada no interior das instituições.

Posteriormente, transcrevemos as entrevistas, respeitando a ordem das falas, as datas e os nomes fictícios dos participantes, o que compôs um rico material nas análises da temática pesquisada, as quais foram organizadas em 3 eixos, apresentadas no próximo capítulo.

## 4 O GESTOR INSTITUCIONAL NA EI: DIALOGIA COM OS DADOS

Neste capítulo, compartilhamos a análise dos dados produzidos junto aos gestores de instituições de EI de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, com a sistematização em três eixos: No eixo 1, apresentamos o perfil dos gestores que atuam nas instituições de EI; no eixo 02, o trabalho como gestor na EI nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e aspectos gerais do trabalho; por fim, no eixo 03, os processos de formação continuada dos gestores que atuam na EI.

Buscamos ouvir esses profissionais e compreender a constituição dessa função, o trabalho e os processos de formação continuada, acreditando na possibilidade desses enunciados como “um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 329). Assim:

O enunciado pleno já não é uma unidade da língua [...] mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, com a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva* que inclui em si o juízo de valor). A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 332).

Dessa forma, todo enunciado requer uma compreensão responsiva, de “índole inevitavelmente dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 332), na qual “[...] o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa)” (BAKHTIN, 2011, p. 332). Nesse sentido, o processo de análise dos dados produzidos e apresentados nesta pesquisa implica uma análise que considere não apenas o texto falado, escrito, mas também, o contexto, na tentativa de compreendermos o conjunto desses enunciados, pois

[...] os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um de si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns com os outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como

uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Na busca de compreensão, estruturamos este capítulo com as análises dos dados produzidos em três eixos. No primeiro eixo, a partir das *respostas* dos sujeitos participantes desta pesquisa, compomos o perfil considerando as informações que envolvem características como remuneração, carga horária de trabalho, escolaridade e tempo de trabalho como gestor na EI.

O segundo eixo está estruturado em 3 sub-eixos. No primeiro, discutimos questões que caracterizam o trabalho do gestor nas dimensões administrativas e financeiras; no segundo, na mesma esteira de discussão, refletimos sobre a dimensão pedagógica; no terceiro sub-eixo, apresentamos os aspectos gerais do trabalho, abordando a satisfação, a afinidade, as avaliações, a valorização e as condições de trabalho desse profissional.

No terceiro e último eixo, exploramos os processos de formação continuada vivenciados por esses profissionais, no sentido de compreender a vinculação dessas formações com as especificidades da gestão e de acenar temas emergentes de formação segundo os apontamentos desses sujeitos.

Concordando com “a importância excepcional da voz, do indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 320), seguimos para o próximo tópico, no qual apresentamos o perfil dos gestores que atuam nas instituições de EI.

#### 4.1 PERFIL DOS GESTORES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE EI

Ao acreditarmos no “[...] enunciado como um todo individual singular e historicamente único [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 334), por meio dos diversos enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa, compomos o perfil desses profissionais que atuam como gestores nas instituições de EI, com o objetivo de compreender quem são esses profissionais, qual sua remuneração, escolarização, formação inicial e tempo de atuação na função.

Reiteramos que o número de gestores que atuam na EI no município pesquisado representa um total de 60, número correspondente à quantidade de CMEIS que existe no município. Desses 60 (100%), 35 (58,3%) sujeitos

participaram da pesquisa<sup>22</sup>, na primeira etapa de aplicação dos questionários, constituída por questões abertas e fechadas, conforme o Apêndice N. Desse processo, 6 (10%) gestores participaram da etapa seguinte, da realização das entrevistas, que teve um roteiro previamente estabelecido, conforme o APÊNDICE O, mas abrindo-se a possibilidade para discutirmos questões que porventura emergissem na dialogia estabelecida.

Dessa forma, tendo por base o total de 35 sujeitos participantes desta pesquisa, na etapa de aplicação dos questionários, organizamos os dados de maneira a traçar um perfil dos gestores que atuam nas instituições de EI, estruturado no quadro a seguir para melhor visualização.

**Quadro 4 – Perfil dos gestores que atuam na EI**

Perfil dos gestores					
<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Total</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Total</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	33	<b>Idade</b>	31 a 40 anos	03
				41 a 50 anos	18
				51 a 60 anos	10
	Masculino	02		Mais de 60 anos	01
				NR	03
<b>Estado civil</b>	Casado	27	<b>Filhos</b>	Sim	29
	Divorciado	06		Não	04
	Viúvo	01		NR	02
	Solteiro	01			
<b>Cor/etnia</b>	Preto/negro	02	<b>Filiação Sindical</b>	Sim	30
	Branco	15		Não	04
	Pardo	14		NR	01
	NR	04			
<b>Filiação partidária</b>	Sim	07	<b>Filiação Movimentos</b>	Sim	03
	Não	25		Não	26
	NR	03		NR	06
<b>Residência no município onde atuam</b>	Sim	24	<b>Renda pessoal</b>	Mais de 3 (R\$ 2.364,00) até 5 SM (R\$ 3.940,00)	02
	Não	03		Mais de 5 (R\$ 3.940,00) até 8 SM (R\$ 6.304,00)	26
	NR	08		Mais de 8 (R\$	04

<sup>22</sup> Ressaltamos que não é nosso propósito apresentar nessa discussão todos os dados produzidos, mas, para além da elaboração desta pesquisa, tentamos compor um banco de dados a partir dessas informações, que poderão ser exploradas em produções acadêmicas futuras.

				6.304,00) até 10 SM (R\$ 7.888,00)	
				Mais de 10 (R\$ 7.888,00) até 20 SM (R\$ 15.760,00)	02
<b>Renda familiar</b>	Mais de 3 (R\$ 2.364,00) até 5 SM (R\$ 3.940,00)	01	<b>Composição da renda pessoal</b>	01 cargo efetivo	18
	Mais de 5 (R\$ 3.940,00) até 8 SM (R\$ 6.304,00)			02 cargos efetivos	17
				NR	01
	Mais de 8 (R\$ 6.304,00) até 10 SM (R\$ 7.888,00)	12		Gratificação pela função de gestor	35
	Mais de 10 (R\$ 7.888,00) até 20 SM (R\$ 15.760,00)	11		Renda complementar	01
	Acima de 20 SM (a partir de R\$ 15.760,00)	01			
	NR	10			
<b>Carga horária de trabalho diária</b>	08 horas diárias	33	<b>Carga horária de trabalho semanal</b>	40 horas semanal	33
	Mais de 08 horas	01		NR	02
	NR	01			

Fonte: elaborado pela autora.

Esse perfil indica que os sujeitos, em sua expressiva maioria, são do sexo feminino, sendo 33 mulheres (94,3%) e 2 homens (5,7%).

Observamos que há uma aproximação desse perfil com o perfil dos gestores da EI indicado nas pesquisas de Campos (2012), realizada em 180 instituições de EI públicas e conveniadas com o poder público municipal, situadas nas zonas de 6 capitais brasileiras. A mesma verificou uma maior presença das mulheres no cargo de direção (93,8%). Dessa forma, constatamos que há uma predominância do sexo feminino no magistério, em especial nos cargos dos gestores das instituições de EI, visto que apenas 2 sujeitos são do sexo masculino, num universo de 35 entrevistados. Nesse sentido, dialogamos com Côco (2012) que afirma que, no Espírito Santo, “os trabalhadores docentes atuantes na EI igualmente compõem o maior indicador (97,3%) de presença de docentes do sexo feminino” (CÔCO, 2012, p. 61),

reiterando discussões sobre a feminização no trabalho na EI (CERISARA, 1998).

Verificamos também, através do quadro, que os sujeitos possuem idade entre 31 e 69 anos, sendo que a maior concentração está na faixa etária que compreende de 41 a 50 anos de idade, representada por 18 sujeitos (51,4%), o segundo quantitativo maior está na faixa etária de 51 a 60 anos de idade, com 10 sujeitos (28,5%), seguido da faixa etária de 31 a 40 anos, com apenas 3 sujeitos (8,5%) e, por fim, da faixa etária de mais de 60 anos, com 1 sujeito (2,85%), sendo que outros 3 (8,5%) não responderam essa questão. Os dados referentes à distribuição dos trabalhadores da EI por faixa etária, apontados por Côco (2012), também indicam que de 41 a 50 anos está localizada a maioria (35%) desses trabalhadores, a diferença é que, segundo os dados da autora (2012), a segunda maioria (34,2%) está na faixa etária de 31 a 40 anos, enquanto na presente pesquisa os dados indicam que a segunda maioria está na faixa etária de 51 a 60 anos de idade, o que nos mostra que o cargo de gestor nas instituições de EI geralmente é ocupado por pessoas em faixas etárias mais elevadas, consequentemente com mais tempo de atuação no magistério.

No que se refere à cor/etnia, 2 sujeitos (5,7%) se identificam como preto/negro, 15 sujeitos (42,8%) como brancos, 14 (40%) como pardos e outros 4 sujeitos (11,4%) não responderam essa questão. Nesse caso, observamos uma predominância da cor/etnia branca e parda, principalmente ao compararmos à cor/etnia preta/negra, que apresenta um quantitativo pequeno de sujeitos, apenas 2 (5,7%). Nesse contexto, na pesquisa de Campos (2012), também observamos uma predominância da cor/etnia branca, na qual encontra-se 63,3% dos sujeitos. O mesmo também ocorre na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Focalizando o cenário do estado do Espírito Santo, Côco (2012) afirma que se observou maior percentual da cor/etnia branca (42,1%) e parda (35,5%), porém, se comparado com as outras etapas da EB, na EI encontramos o maior percentual da cor/etnia negra (19,7%). Contudo, esse dado nos mostra pouca presença de sujeitos desse perfil étnico racial nos cargos de gestor na EI, uma vez que esses profissionais se encontram no mesmo nível de escolaridade e nas

mesmas possibilidades de acesso ao cargo, conforme dados que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

Quanto ao estado civil e à composição familiar, 28 (80%) dos sujeitos são casados, 6 (17,1%) divorciados, 1 (2,8%) viúvo e 1 (2,8%) solteiro. Entre os 29 sujeitos (82,8%) possuem filhos e apenas 4 (11,4%) não possuem. Dentre os que possuem, a maioria, 16 sujeitos (45,7%), possui 2 filhos. 8 sujeitos (22,8%) possuem 1 filho, 6 sujeitos (17,1%) possuem 3 filhos e apenas 1 (2,8%) possui 4 filhos. Ainda na composição familiar, 4 sujeitos (11,4%) convivem com outras pessoas na mesma casa e 27 sujeitos (77,1%) convivem com filhos e companheiro, outros 4 sujeitos (11,4%) não responderam essa questão.

Sobre as filiações sindicais, partidárias e movimentos sociais, a maioria dos sujeitos possui filiação sindical, o que representa um total de 30 sujeitos (85,7%), sendo que apenas 4 (11,4%) não possuem filiações a algum sindicato e 1 (2,8%) não respondeu essa questão. Já em relação à filiação partidária, a maioria, 25 sujeitos, não possui filiação (71,4%), apenas 7 (20%) são filiados a algum partido político e 3 (8,5%) não responderam essa questão. Essa filiação partidária se aproxima da filiação aos movimentos sociais.

Observamos que 3 (8,5%) sujeitos são filiados a algum movimento e a maioria, 26 sujeitos (74,2%), não são filiados, outros 6 (17,1%) não responderam. Dessa forma, predomina a filiação sindical. Foi possível observar que a maioria dos gestores são filiados ao sindicato da categoria profissional, o que pode nos acenar o reconhecimento dessa entidade na defesa da educação pública de qualidade, na garantia de melhores condições de trabalho, de direitos individuais e coletivos da classe, de valorização profissional, entre outras questões.

Em relação ao município de residência, observamos que a maioria dos gestores residem no mesmo município em que trabalham, o que representa um total de 24 sujeitos (68,5%), enquanto 3 (8,5%) moram em municípios vizinhos e outros 8 (22,8%) não responderam essa questão.

Quanto à renda pessoal, familiar e complementar, 26 sujeitos (74,2%), a maioria, tem a renda pessoal concentrada na faixa de mais de 5 até 8 salários mínimos, 4 sujeitos (11,4%) estão concentrados na faixa de mais de 8 até 10 salários mínimos, 2 sujeitos (5,7%) recebem mais de 10 salários mínimos e



outros 2 sujeitos (5,7%) estão na faixa de mais de 3 até 5 salários mínimos. A renda familiar tem a sua maior concentração na faixa de mais de 8 até 10 salários mínimos, com 12 sujeitos (34,2%), seguida da faixa salarial de mais de 10 até 20 salários mínimos, representada por 11 sujeitos (31,4%), posteriormente aparece a faixa acima de 20 salários mínimos, na qual temos 1 sujeito (2,8%) e, por fim, temos a faixa mais de 3 até 5 salários mínimos, com 1 sujeito (2,8%), sendo que outros 10 sujeitos (28,5%) não responderam essa questão.

Em relação a esses dois tipos de renda, percebemos a relevância da renda dos sujeitos participantes da pesquisa, ao contribuir significativamente para elevar a renda familiar, pois individualmente a renda que predominou foi a de até 8 salários, sendo que esta aumenta um pouco mais quando passa a ser familiar, indo somente até 10 salários mínimos. Ainda que alguns gestores em sua maioria, 18 sujeitos (51,4%), não tenham se declarado o principal provedor da casa, também observamos que as situações onde este se declara, 14 sujeitos (40%), representa um quantitativo expressivo neste aspecto. Este panorama também se apresenta de forma relevante por meio da pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Básica no Espírito Santo”, que teve como universo um total de 1481 questionários aplicados nos 5 municípios deste Estado, na qual, Ferreira; Ventrone e Côco (2012) constatam que 44% dos trabalhadores docentes afirmam ser os principais provedores da família, conseqüentemente contribuem para a “dificuldade de os trabalhadores docentes no consumo de livros, freqüentar atividades culturais como cinema e teatro, tendo em vista a necessidade de primeiro precisar suprir as condições objetivas da vida” (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p.31).

Sobre a composição da renda pessoal, essa é composta pela quantidade de cargos efetivos e pela gratificação da função de diretor, sendo que 18 gestores (51,4%) possuem 1 cargo efetivo e 17 (48,5%) possuem 2 cargos efetivos. Dos que possuem 2 cargos, 13 (37,1%) são no mesmo município, 3 (8,5%) em municípios diferentes, porém vizinhos, sendo que 1 sujeito (2,8%) não respondeu essa questão. Percebemos que há pouca diferença no quantitativo de profissionais que possuem 1 e 2 cargos, dado este que se aproxima dos dados apresentados por Ferreira; Ventrone e Côco (2012), os quais revelam que “55% dos respondentes trabalham em mais de

uma instituição de ensino” (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p.32), contribuindo para “uma intensificação do trabalho docente” (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p.32).

Essa situação evidencia que a remuneração dos professores da EB, em especial da EI, ainda não lhes possibilita atuar somente em um cargo, o que poderia contribuir para melhores condições de saúde, de qualidade de vida e da própria atuação desse profissional enquanto gestor, uma vez que aproximadamente 50% desses profissionais necessitam atuar em dois cargos para obter uma renda maior, sendo que em 1 caso especificamente, em que a gestora é a principal provedora da casa, a mesma precisa complementar essa renda, composta pela gratificação e por um cargo efetivo, prestando trabalhos aos finais de semana, o que acaba por gerar uma jornada de trabalho ampliada para esta profissional.

Nesse aspecto da remuneração, esta pesquisa indica que o nível de satisfação dos gestores em relação à remuneração é variável, considerando que um total de 12 gestores (34,2%) raramente ou nunca estão satisfeitos, 17 (48,5%) consideram-se satisfeitos apenas às vezes, 4 sujeitos (11,4%), frequentemente; de forma que não há gestores satisfeitos sempre com a remuneração. Esses dados dialogam com os dados apresentados por Ferreira; Ventorim e Côco (2012) ao acenar que:

Cerca de 80% dos respondentes se dizem insatisfeitos com o salário porque se trata de uma remuneração injusta a sua dedicação ao trabalho e para a manutenção de um padrão digno de vida (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p. 32).

Ainda no enfoque da remuneração, os gestores recebem uma gratificação pela função, a qual também integra a sua renda. De maneira geral, essa gratificação está condicionada a tipologia das instituições. Todavia, essa regra é aplicada as instituições do EF, pois, na EI, não há variação desse valor, é a mesma tipologia para todos os CMEIS, cuja gratificação corresponde ao valor de R\$ 1. 500, 00 (um mil e quinhentos reais) mensais. Comparados os valores de gratificação recebidos em outras etapas da EB no município pesquisado, observamos a existência de quantias superiores aos da EI, o que é justificado pela municipalidade pela diferença de tipologia das instituições, mas que também “parece apontar mais para uma política de fragilização,

refletindo na observação de que os docentes vinculados à EI se concentram nas faixas salariais mais inferiores” (CÔCO, 2012, p. 66). Os dados da pesquisa de Côco (2012) indicam uma proximidade com esse cenário. A autora identificou que cerca de 80% dos municípios participantes da pesquisa oferecem uma gratificação aos profissionais, entretanto, em três desses municípios, a gratificação é menor para os gestores que atuam nas instituições de EI, ação justificada pela tipologia das instituições. Côco (2012) ressalta que:

Desse modo, temos uma inserção da EI na escola básica apropriando formas de inserção no cargo de direção típicas do movimento construído historicamente no contexto local que mantém, pelo viés da remuneração, uma desvalorização da atuação na EI. Nesse contexto, temos o desafio de urdir políticas públicas que possam contribuir para o reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino (CÔCO, 2012, p. 11).

Sobre a faixa salarial, observamos que há uma proximidade com a obtida por meio da pesquisa de Campos (2012), na qual um número mínimo de gestores (28,7%) recebem salários brutos abaixo de 6 salários mínimos, de forma que, na nossa pesquisa, apenas 2 sujeitos (5,7%) estão dentro da menor faixa salarial, que é a de 3 a 5 salários mínimos, o que pode ser justificado devido aos benefícios de progressão e outros referente ao plano de carreira desses profissionais.

Em relação à carga horária de trabalho, 33 gestores (94,2%) afirmam que cumprem 8 horas diárias de trabalho, 1 gestor (2,8%) cumpre aproximadamente 11 horas diárias e 1 (2,8%) não respondeu essa questão. Sobre a carga horária semanal, 32 gestores (91,4%) cumprem 40 horas e 3 (8,5%) não responderam. Entretanto, 24 (68,5%) dos sujeitos afirmam levar trabalhos para casa, sendo que apenas 7 (20%) não levam, o que é “comum” na profissão docente. Segundo Campos (2012), a carga horária semanal dos diretores geralmente é de mais 30 horas semanais, entretanto, a pesquisa não apresenta dados de qual seria a carga horária semanal estipulada pela municipalidade, sendo que, no caso do município pesquisado neste trabalho, essa carga horária é de 40 horas semanais, as quais se apresentam

insuficientes em alguns casos, considerando que grande parte dos gestores afirmam levar trabalhos para casa.

Sobre a escolaridade dos gestores, referente à etapa da EI, 24 sujeitos (68,5%) não frequentaram a creche quando na infância, sendo que apenas 2 (5,7%) o fizeram. Na pré-escola, o quantitativo dos que frequentaram já melhora um pouco, quando 9 (25,7%) afirmam que frequentaram em instituições públicas e 18 (51,4%) que não frequentaram. Assim, percebemos que os gestores atuantes em instituições de EI, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de frequentar esses espaços na sua infância. Essa questão pode estar associada ao fato de que o atendimento em creches e pré-escolas tenha se afirmado como direito social somente na Constituição Federal de 1988, sendo que antes desse período não havia oferta regular da EI.

Referente ao Ensino Fundamental (EF), percebemos que a maioria dos gestores, 27 (77,1%), cursaram essa etapa em instituições públicas, 1 (2,8%) em instituição privada e 7 (20%) não responderam. Essa predominância da instituição pública permanece ao cursarem o Ensino Médio (EM), considerando que 30 gestores (85,7%) concluíram essa etapa em instituição pública, 2 (5,7%) em instituições privadas e 3 (8,5%) não responderam. Entretanto, percebemos mudança nesse panorama no que diz respeito aos cursos de Graduação, realizados em sua maioria em instituições privadas.

No nível da Graduação, constatamos que 32 sujeitos (91,4%) possuem essa formação e outros 3 (8,5%) não responderam essa questão, mas como o nível superior constitui-se requisito para acesso à função de gestor, compreendemos que todos o possuem. Esse dado se aproxima dos coletados por Campos (2012), que indicam que o total de 100% dos gestores que atuam nas instituições de EI é formado em nível superior. No entanto, diferente da predominância do EF, 15 sujeitos (42,8%) cursaram em instituições públicas e 17 (48,7%) em instituições privadas, o que dialoga com os dados de Côco (2012), ao indicar que a Graduação dos sujeitos pesquisados, em sua maioria (62,5%), foi obtida em instituições particulares, destacando-se o curso de Pedagogia, em especial, com 59,4%. Contudo, a autora salienta que essa situação se constitui uma peculiaridade do cenário local, considerando que o estado do Espírito Santo conta apenas com uma universidade pública, o que

pode contribuir para o difícil acesso a essa instituição e consequentemente para a grande procura por instituições privadas.

Quanto ao curso no nível da Graduação, 22 (62,8%) são formados em Pedagogia, 4 (11,4%) em Educação Física, 3 (8,5%) em Letras, 1 (2,8%) em Matemática e 5 (14,2%) não responderam. Assim, identificamos que há uma predominância do curso de Pedagogia como formação, dado este também identificado na pesquisa de Campos (2010).

Nesse sentido, acreditamos que a possibilidade de uma formação ampliada, integrando a docência, a participação nos processos de gestão, de avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, como também a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6) possibilitam melhores condições de atuação desses profissionais, como também permitem compreender e intervir nas várias dimensões que constituem o trabalho numa instituição, como em alguns casos observados nesta pesquisa, apresentados nos tópicos seguintes.

A maioria dos gestores possui curso de pós-graduação, quantitativo representado por 31 sujeitos (88,5%), outros 4 (11,4%) não responderam essa questão. Desses 31 (88,5%), 26 (74,2%) cursaram em instituições privadas e apenas 5 (14,2%) em instituições públicas. O curso que predomina é o de Gestão Educacional, feito por 11 sujeitos (31,4%), seguido de Educação Infantil, com 4 sujeitos (11,4%), Psicopedagogia, também com 4 sujeitos (11,4%), Alfabetização, com 3 sujeitos (8,5%), Inspeção escolar, com outros 3 (8,5%), Administração Escolar, também com 3 sujeitos (8,5%) e Planejamento escolar, com 1 sujeito (2,8%), sendo que 5 sujeitos (14,2%) não responderam.

Na pós-graduação nível Mestrado, temos 1 gestor (2,8%) que cursou em instituição pública, 28 gestores (80%) afirmam não ter cursado e 6 (17,1%) não responderam. Esse dado acena que o acesso aos níveis mais elevados de formação, especialmente para os profissionais da EI, ainda se constitui como acentuada demanda no campo da formação continuada, seja pela insuficiência do número de vagas ofertadas nos Programas de Pós-Graduação, ocasionada pelo fato da existência de apenas 2 universidades públicas no estado, seja pelo fato de algumas camadas da população possuírem mais dificuldade de acesso aos níveis mais elevados de formação por diversos fatores, entretanto,

vislumbramos uma possibilidade de mudança nesse panorama, uma vez que a Lei 13.005/2014 apresenta como uma das suas metas:

Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Em relação ao tempo de serviço como professor na EI, na faixa que compreende de 1 a 5 anos de trabalho, temos apenas 1 sujeito (2,8%); na faixa que compreende de 6 a 10 anos de trabalho, temos 6 sujeitos (17,1%); na faixa de 11 a 15 anos de trabalho, 4 sujeitos (11,4%); na faixa de 16 a 20 anos, temos a maioria dos sujeitos, o que corresponde a 9 (25,7%), seguida da faixa que compreende de 21 a 25 anos de trabalho, na qual temos 8 sujeitos (22,8%) e da faixa de mais de 25 anos de trabalho, na qual temos 1 sujeito (2,8%). Assim, observamos que a maioria dos gestores que atuam na EI possuem considerável tempo de serviço nessa etapa da EB, o que pode indicar que estes acompanham as mudanças ocorridas no campo e a identificação com esse trabalho. Verificamos também que o maior tempo de serviço é na EI, uma vez que, dos 35 sujeitos que participaram desta pesquisa, apenas 11 (31,4%) possuem experiência em outra etapa da EB.

Outra função exercida na EI, que aparece nos dados, é a função de pedagogo, sendo que 4 sujeitos (11,4%) possuem experiência como pedagogo na EI: 1 (2,8%) está na faixa de 3 a 5 anos de tempo de trabalho, 1 (2,8%) na faixa de 10 a 15 anos e 2 (5,7%) na faixa que compreende de 16 a 20 anos de trabalho.

Referente ao tempo de serviço como gestor na EI, 11 gestores (31,4%) estão no seu primeiro ano de mandato, sendo que cada mandato representa um período de 3 anos; 7 gestores (20%) estão no seu segundo mandato; 9 gestores (25,7%) estão no seu terceiro mandato; 5 gestores (14,2%) cumprem o seu quinto mandato; 1 gestor (2,8%) está no sexto mandato e 2 gestores (5,7%) estão cumprindo o sétimo mandato. Os dados da pesquisa de Campos (2012) também indicam que mais da metade dos gestores (53,5%) possui

menos de 4 anos de atuação na função, assim como nos dados apurados nesta pesquisa, ainda que em percentuais bastante diferenciados.

Dessa forma, no cenário local, observamos que a maioria dos gestores estão no seu primeiro mandato, a segunda maior parte está no terceiro mandato, como também chamamos a atenção para os casos de gestores que estão na direção por mais de 5 mandatos, de maneira que, se dividíssemos em dois grandes grupos, o percentual de diretores que atuam por mais de 3 mandatos seria de 48,4%, o que representa que aproximadamente metade desses gestores apresentam uma permanência na função, mesmo sendo nomeado com respaldo num processo democrático, com a participação da comunidade escolar, percebemos que não há uma rotatividade na função na maioria das instituições. Ainda que as leis do município pesquisado assegure o direito à reeleição até dois mandatos, observamos que, quando os gestores estão prestes a completar esse prazo, uma nova lei municipal que não restrinja a quantidade de mandatos é sancionada, contribuindo para a permanência nessas funções. Neste panorama, Souza (2005) explica que a

[...] necessidade da rotatividade do quadro de direção da escola oxigena as relações políticas no interior da escola, ademais, permite o movimento constante de inter-relação entre a sala de aula e a função do diretor, isto é, a troca do diretor permite que ele retorne às atividades profissionais para as quais foi formado e concursado (docência, coordenação pedagógica) e permite que outros que atuam nessas funções ocupem o posto de diretor, construindo uma nova experiência na educação, a qual, além de importante para a escola, é muito rica para a trajetória profissional e para a formação contínua deste professor/pedagogo [...] (SOUZA, 2005, p. 50).

Assim, compreendemos que, no cenário local, avançamos em formas de escolha deste profissional, considerando a participação da comunidade escolar, mas, para além desse aspecto, precisamos pensar que o tempo de permanência nessas funções também se constitui uma premissa da gestão democrática que merece tanta relevância quanto o processo de escolha.

Ao concluirmos este tópico, o qual nos possibilitou compreender um pouco mais sobre a constituição do perfil dos gestores que atuam na EI, avançamos para o seguinte, com questões que envolvem o trabalho desse profissional.

## 4.2 O TRABALHO COMO GESTOR NA INSTITUIÇÃO DE EI

Conforme assinalamos, neste tópico, discutiremos questões que constituem o trabalho do gestor que atua nas instituições de EI. Para isso, estruturamos este eixo em 3 sub-eixos, sendo que, no primeiro, abordamos algumas compreensões dos gestores acerca do seu papel, do seu trabalho na instituição e dos sentidos de estar nesse lugar. Também apresentamos questões que caracterizam esse trabalho na dimensão pedagógica. No segundo sub-eixo, discutimos as questões que caracterizam o trabalho do gestor nas dimensões administrativas e financeiras. No terceiro, os aspectos gerais do trabalho, abordando a satisfação, a afinidade, as avaliações, a valorização e as condições de trabalho do gestor.

### 4.2.1 Elementos constituintes do trabalho do gestor na Instituição de EI

Acreditando que “[...] o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 176), neste tópico apresentamos a constituição do trabalho do gestor que atua nas instituições de EI, buscando compreender por meio dos enunciados o que é ser gestor na EI, quais as principais vivências que esse lugar proporciona, como se desenvolve esse trabalho, qual o sentido de ocupar esse lugar e quais as principais atividades desenvolvidas nessa função.

Segundo Paro (2001), “[...] o trabalho é uma mediação que o homem necessita para construir-se historicamente [...]”. Essa construção histórica envolve ativamente os sujeitos e o trabalho desenvolvido por estes, de forma que ambos se constituem e se alteram por meio dessas vivências continuamente.

Nos capítulos anteriores, na dialogia estabelecida com os estudos do campo da temática, observamos os processos de alteridade que têm constituído o conceito de gestão. Dessa forma, continuamos essa dialogia a partir das vozes dos sujeitos que atuam nesse lugar, no sentido de compreender como esses processos se materializam no trabalho e na prática desses gestores.



Para a organização deste texto, ao referenciarmos as falas dos gestores presentes no instrumento questionário, identificamos com a letra Q (referindo-se ao instrumento questionário), seguida da numeração ordinal, representando a ordem de devolução dos instrumentos. Para referenciarmos as falas das entrevistas, identificamos os nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos entrevistados, para preservação de suas identidades.

Ao perguntarmos aos sujeitos como definem o seu papel na instituição educacional, a maioria reconhece a importância da função do gestor na articulação do trabalho desenvolvido na instituição, entretanto, em algumas situações, percebemos uma diversidade no entendimento do papel desse sujeito, o que implica pensar que o conceito de gestão centrada na figura do gestor, ainda que em menor proporção, se faz presente na nossa sociedade, quando encontramos sujeitos que afirmam que o gestor “*tem um papel de administrador, supervisor pedagógico*” (Q. 01). Outro sujeito afirma que o papel do gestor é o de “*orientador de todos os trabalhos realizados na Unidade*” (Q. 12). Outro compreende o gestor como um “*assegurador do cumprimento da legislação educacional vigente*” (Q. 07). Nessa direção, outro gestor diz que o seu papel:

*Infelizmente tem sido de um “faz tudo” e por isso faz tudo mais ou menos. Administrador dos recursos financeiros; executor de atribuições da secretaria escolar e demais servidores, quando esses são ausentes; organizador e controlador dos materiais e espaços, visando o seu melhor uso; fomentador e elaborador de projetos envolvendo as dimensões administrativa, pedagógica e financeira; formador e capacitador de equipe* (Q. 17).

Esses dados indicam a complexidade e o conjunto de demandas que se apresentam ao trabalho do gestor. Nesse quadro de complexidade, ainda que as discussões que envolvem a gestão democrática acenem o compartilhamento do trabalho pedagógico, a importância do trabalho coletivo<sup>23</sup>, o reconhecimento de cada sujeito que atua nesse processo. O *excedente de*

---

<sup>23</sup> Considerando o trabalho coletivo como uma das premissas da gestão democrática, temática abordada nesta pesquisa; como também, a incidência do termo na fala dos gestores; na corporificação das práticas desses profissionais, reiteramos que o mesmo perpassa vários eixos das análises apresentadas nesta pesquisa, não sendo possível apresentá-lo especificamente num determinado eixo.

*visão* (BAKHTIN, 2011) dos gestores, nos permite observar a existência de algumas concepções que compreendem essa função como meramente técnica e burocratizada, centrada na figura do gestor, que acaba por esvaziar o movimento de construção de um trabalho coletivo. Tomé (2011) nos alerta que:

Nesse contexto de construção teórica, tem ocorrido o embate entre as lógicas democrática e empresarial no campo da gestão escolar e a construção de uma nova disciplina, a Pedagogia da Educação Infantil, que evidencia a importância de se reconhecer a especificidade do processo de constituição da criança pequena na organização do atendimento de creches e pré-escolas (TOMÉ, 2011, p. 63).

Ou seja, para além da incorporação de outras práticas de gestão, há a necessidade do reconhecimento da EI como uma etapa de especificidades. Dessa forma, entendemos que “[...] a gestão democrática volta-se para a mudança social, rompendo com o senso comum de administração escolar originado pela lógica empresarial capitalista, baseada em relações autoritárias em que predominam a submissão [...]” (MONÇÃO, 2013, p. 66). Uma gestão com vistas “[...] à organização do trabalho coletivo, à participação e possibilidade de relações mais horizontais, menos hierárquicas e à descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares [...]” (CAMPOS, 2012, p. 33), um trabalho compartilhado. Nesse aspecto, Côco (2012) ressalta que:

A inserção da EI na escola básica mobiliza uma interação que facilita a apropriação de modelos de ação já enraizados no campo educacional e mobiliza um diálogo que convida a EI a mostrar suas formas próprias de ação, de acordo com sua especificidade de atuação (CÔCO, 2012, p. 3).

O *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011) dos gestores sobre como vêm o seu papel numa instituição, nos permite analisar que num contexto geral, a centralidade das ações na pessoa do gestor, a falta de autonomia em delegar trabalhos e decisões que podem ser compartilhados, a preocupação exacerbada em cumprir as determinações do órgão responsável, sem ao menos dialogar ou discutir com o conjunto de profissionais da instituição sobre tais questões, contribuem para o fortalecimento da figura do gestor como alguém alheio aos processos de trabalho pedagógico da instituição, como um

mero “*executor da maioria das tarefas diárias do CMEI*” (Q. 25), o que o distancia do coletivo de trabalho e o faz tomar para si responsabilidades que não são específicas da sua função, como a formação e a capacitação de equipes, por exemplo. Entretanto, ressaltamos que esta análise advém do olhar exotópico do pesquisador (BAKHTIN, 2011) numa dialogia com o olhar dos próprios gestores, da *atividade estética* (BAKHTIN, 2011) que é o que nos permite vivenciar, ocupar aquele lugar, ainda que por pouco tempo, mas que outras análises, outras percepções são possíveis, a partir do lugar que cada um ocupa nessa rede dialógica.

Considerando este aspecto, sabemos a importância da formação continuada, mas compreendemos que esses processos partem do coletivo da instituição, no qual todos participam de igual forma, tanto nas propostas das temáticas que comporão as formações, quanto no desenvolvimento das formações, não havendo um responsável específico para definir e propor essa formação. Dessa forma, observamos que os gestores agregam e centralizam para si atividades que, por sua natureza, poderiam se constituir como atribuições de uma coletividade.

Nesses desafios, cabe considerar as condições de trabalho deste profissional, que por vezes não tem à disposição fatores que contribuam para uma melhor organização do trabalho, por exemplo, quadro completo de funcionários, formação continuada para todo esse quadro, entre outras questões. Contudo, parece necessária “[...] a mudança de uma cultura de gestão centralizada para uma gestão descentralizada” (MENEZES, 2012, p. 87), que pode ser “lenta e difícil” (MENEZES, 2012, p. 87), porém possível.

Esses dados também indicam que em algumas situações falta autonomia dos gestores, uma vez que um profissional passa a ser apenas um executor de tarefas. Observamos uma autonomia que não é plena, que pode ser exercida às vezes, em algumas situações. Nesse sentido, Menezes (2012) afirma que “[...] autonomia é um conceito relacional e que exprime certo grau de relatividade, construído social e politicamente num processo interativo entre os membros de uma escola [...]” (MENEZES, 2012, p. 85). A relatividade da autonomia se exprime na fala de uma das gestoras entrevistadas, ao afirmar que:

*Eu sou uma diretora eleita e gostaria de ter muito mais autonomia do que eu tenho. Não acho que temos tanta autonomia assim, não. Às vezes, porque você é eleita, as pessoas acham que a pessoa pode tudo. Mas não é assim, não, você tem que seguir regras. Em alguns momentos você gostaria de ter um pouco mais de liberdade, de fazer algo diferente dentro do seu espaço, mas você não consegue porque você não tem autonomia para isso. E também você não pode fazer nada que infrinja também a legislação, as leis, enfim (BRUNA).*

*Quando se trata de questões que são administrativas, você não tem essa autonomia porque primeiro tem que... Perpassa por uma gerência para que ela venha nos dar um feedback também daquilo. Quando é internamente, algumas situações corriqueiras, você tem até uma certa autonomia, eu aprendi também que tudo você tem que registrar e sem o registro as coisas são perigosas, só de fala. Então eu procuro não fazer aquilo que não me é... Que eu não tenho essa autorização para que eu não venha ter uma dificuldade na frente, né (SIMONE).*

*É, às vezes há decisões que a gente tem que viver a situação, mas você não tem uma autonomia de decisão. Questões que dependam do próprio sistema, essa lentidão... Quer ver, vou dar um exemplo, a gente depende aqui do parquinho que não está pronto, então é uma demanda que a escola vive todos os dias, mas que é uma resposta, quem tem que dar não é apenas eu, né? (JULIA).*

Com essas enunciações é possível assinalar os desafios da descentralização de tarefas sem a respectiva autonomia no seu encaminhamento, sugerindo aos profissionais um papel de cumpridores das ordens estabelecidas pelos sistemas de ensino. Para Menezes (2012), o processo de autonomia nas instituições tende a apresentar resultados positivos, se forem observados preceitos de ancoragem essenciais, tais como:

Respeito aos direitos dos alunos, cumprimento da legislação vigente, interação entre a comunidade escolar e a comunidade local, formação adequada dos profissionais da escola, planejamento das ações, aplicação adequada das verbas destinadas à escola, liderança e participação ativa dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar (MENEZES, 2012, p. 86).

No que se refere à autonomia da organização do trabalho nas instituições, Campos (2012) ressalta que uma contrapartida dessa autonomia é a responsabilização por esses trabalhos e pelos resultados obtidos, considerando que todo o processo de autonomia implica comprometimento e responsabilidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, exploramos o temário

sobre as atividades que mais ocupam o tempo dos gestores, que informam que:

*As atividades que não são nem atribuições direta do diretor; que é a questão da secretaria, que é as matrículas; a questão de pauta a gente tem que cuidar porque não tem ninguém, então isso tem demandado muito e talvez não seja assim se tivesse uma outra estrutura, mas nessa estrutura que eu tenho aqui o que me demanda muito é essa. A gente tem ajuda das pedagogas, elas ajudam muito, porque se não eu nem conseguiria, é muita demanda mesmo. Fora essa de secretaria você tem questões ligadas a... Você tem que atender a SEDU, os ofícios, as formações, isso aí também demanda muito, o pedagógico e o financeiro consigo lidar com o tempo mais tranquilo, agora esses outros demanda muito (JULIA).*

*[...] A burocracia que é muito grande, né, a gente acaba virando um gestor de papel, papel pra preencher, pra dar conta, pra mandar. Fora todas as outras atividades e atribuições que a gente tem no dia a dia (BRUNA).*

*Na Educação Infantil as dificuldades que a gente encontra é não ter uma equipe maior para nos ajudar, não temos um vigilante, não temos um coordenador, muitas das vezes nós não temos uma auxiliar de secretaria, que às vezes a gente fica sem mesmo, porque a educação não dá essa condição. E a gente aqui acaba fazendo um pouco de tudo, a gente acaba deixando de atuar no que é principal, que é o pedagógico, porque a gente depende de fazer tudo isso (LAURA).*

Dessa forma, alguns gestores reconhecem a necessidade de acompanharem não somente as questões administrativas e financeiras, mas principalmente as atividades pedagógicas, entretanto afirmam que às vezes torna-se difícil esse acompanhamento:

*[...] eu acho que o pedagógico a gente deixa um pouco a desejar enquanto diretor, por a gente ter que ficar muito no administrativo, no financeiro, que isso demanda muito tempo. A gente poderia ser diferente, pegar mais no pedagógico que é o que a gente tem que fazer e a gente tem consciência disso, mas na medida do possível a gente sempre está junto, participando dos momentos de estudo... Hoje mesmo o estudo eu que direcionei, aí eu estava falando sobre a prática em sala de aula, a atividade que a gente trabalha em sala de aula pra motivar a criança através do lúdico, então eu puxei o estudo pra isso (LAURA).*

*Eu penso que a gente fica debilitado nessa área, porque nós deveríamos ter uma ajuda ou pro administrativo ou pro financeiro, porque se a gente tivesse alguém que nos ajudasse*

*diretamente na hora de orçamentos, na hora de se montar uma prestação de contas, faz falta. Lidar como esse monte de programa, lidar com esse monte de coisa que tudo a gente faz e acompanhar o dia a dia da escola, esse pedagógico, estar junto a gente tem que... É um desgaste muito grande que... não seria necessário. Nós poderíamos nos dedicar mais tempo ao pedagógico, acompanhar mais esse lado, do que às vezes ficar muito mais preso ao financeiro, ao administrativo, e não dá conta disso daí porque realmente fica muito, mesmo tendo uma visão de que o CMEI é tudo muito simplificado, há uma visão de que CMEI tudo é muito simples, isso não é real. Isso não é real porque o CMEI, ele tem a mesma demanda de uma EMEF e, ainda lá, há sempre algum pessoal a mais que a gente não tem (LAURA).*

*Às vezes o burocrático, dar conta desse burocrático que está gritando pela gente, a gente já chega aí, o burocrático está tudo aí, o documento que tem que fazer, datas para se observar, a gente sai de um censo, a gente já cai na atividade, vem as próprias rotinas da escola, as atividades da escola que é o dia a dia da escola que demanda da gente e a gente às vezes fica engolido por tudo isso daí (LUIZA).*

Nesse sentido, observamos que a dinâmica de uma instituição de EI não para, é muita diversificada, várias coisas acontecem simultaneamente. Atender essa demanda tem sido um desafio para muitos gestores e envolve articulação de todo o trabalho nas suas variadas dimensões, compreendendo que o trabalho administrativo em uma instituição está a serviço do trabalho pedagógico, pois é o “[...] pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se um fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir [...]” (PARO, 2015, p. 25), sendo a gestão uma “[...] ferramenta a serviço da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico [...]” (SOUZA, 2006, p. 26).

Por outro lado, também observamos o reconhecimento da função vinculada ao trabalho pedagógico, na interação com o coletivo da instituição, na função do gestor como mediador, na compreensão da função perpassando todas as dimensões do trabalho, o que nos faz perceber como o conceito de *alteridade* (BAKHTIN, 2011) se faz presente nos processos de gestão, considerando que esta identidade está sendo construída a cada dia, com base nos processos históricos, no contexto de transformações que perpassam a educação e por meio dos sujeitos que integram essa *dialogia*. Nesse sentido, ao perguntarmos aos gestores sobre o seu papel numa instituição e as características necessárias ao ocupar essa função, os gestores afirmam que:

*O diretor necessita constantemente estar inserido na instituição educacional como mediador, parceiro, humano, pedagógico, não se resumindo só em administrativo. O município que deixa o gestor responsável pelas demandas da secretaria (demandas meramente técnicas e administrativas) está fadado ao fracasso (Q. 02).*

*Eu acho que, assim, uma das características é você ter clareza da complexidade do cargo. Ele não tem uma dimensão só, a dimensão pedagógica, a dimensão financeira, administrativa; elas têm que dialogar o tempo inteiro e ser um profissional que esteja disposto a mediar, a delegar, quem não tem característica de delegar minimamente, não consegue porque as atribuições são muitas, mas ao mesmo tempo que delega tem que ter a condição de acompanhar. Então você delega e deixa lá e a coisa pode não acontecer do jeito que deveria, né? Então, além de delegar, acompanhar. Eu acho que das características é essa e tem que ter essa flexibilidade para entender a demanda do cargo e tentar articular essas dimensões para que elas não se sobreponham uma a outra, se não eu só vou gerenciar pelo financeiro ou só pelo pedagógico, tem que estar em diálogo (JULIA).*

*Olha, eu acho o gestor uma figura importante dentro da unidade de ensino, é... quando ele quer ser importante também, porque pra mim, assim... pra eu ser gestor, pra mim, nunca foi nenhum status. Esses dias eu estava falando com as meninas, nunca foi poder, eu nunca tive isso. Ser gestor pra mim sempre foi muito trabalho. Financeiramente também não compensa, se você for olhar. Mas sempre foi muito trabalho! É trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar... (BRUNA).*

*É necessário ter uma liderança, a liderança, eu acho que ela puxa e eu digo até assim, uma liderança que seja motivadora, porque se você for um líder que você se acomoda e que você se fecha no seu cantinho as coisas não vão ter muito sucesso, não, agora quando você parte junto com o grupo, você pega na massa junto com o grupo, é diferente. É assim, eu vejo dessa forma e trabalho dessa forma. Vamos fazer uma organização? Eu mesma sou uma que pego cadeira coloco pra cá, coloco pra lá, já organizo isso, já organizo aquilo, entendeu? (SIMONE).*

Com esta pesquisa assinalamos uma evolução na compreensão do que de fato constitui o trabalho do gestor, no conhecimento, por parte dos gestores, da necessidade de se integrar ao coletivo dos profissionais da instituição, de desenvolver um trabalho humanizado, de ser um profissional que contribua na organização do trabalho como um todo, articulando todas as dimensões, de forma que uma não sobreponha a outra, delegando, acompanhando as atividades delegadas e sempre estabelecendo um diálogo.

Tal questão nos motiva à refletir sobre a importância em diferenciar quando somos parte de um processo, quando somos responsável por este processo, ou ainda, ambos, quando somos responsável e principalmente, parte. Atentando-nos ao fato de que compreender estas questões, implica conceber uma forma de trabalho, o qual pode ser centralizado, como também, compartilhado.

Nesse aspecto, alguns gestores reconhecem esta premissa ao ressaltar que algumas atividades inerentes à função precisam ser compartilhadas, evidenciando a necessidade do trabalho coletivo e a flexibilidade em compreender e articular esse trabalho. Com isso, os gestores em sua maioria, acreditam que sempre desenvolvem um trabalho coletivo na instituição e uma minoria, dizem desenvolver frequentemente. Como também, identificamos alguns gestores que afirmam ter dificuldade no compartilhamento do trabalho, questão a ser abordada no tópico seguinte.

Essa e outras questões nos dão uma dimensão de como se efetiva este trabalho e como são estabelecidas as relações de poder no âmbito da instituição, conforme o relato das gestoras:

*Olha, eu digo que tento muito caminhar com as meninas (se referindo aos profissionais que atuam nos serviços gerais e na alimentação), com os professores, porque é um trabalho árduo, é um desgaste físico, quando você sai da sua jornada de trabalho, de 7 às 11 ou de 13 até às 17, você sai dessa jornada exaustivamente cansado. Há um desgaste na gente, às vezes no emocional, porque a gente se envolve com o todo, há um desgaste físico, às vezes do movimento que a gente tem, há um... Há um lugar. Então eu digo que não é o mais árduo, mas é um trabalho que requer da gente muito, muito. Porque como professor eu entro na minha sala de aula, dou conta, vou embora, acabou, chega meu período de férias eu deleito, fico meus 45 dias do ano, que a gente tem direito como professor, tranquilo! Como diretor, você sai ligado, você sai já pensando que tal dia você retorna, que você deixou tal coisa que tem data, tal coisa que tem prazo, que tal coisa tem que acontecer, que vai chegar esse momento. Então nós ficamos ligados direto, direto porque eu penso que um colega gestor que diz “ah, eu não me preocupo”, eu acho complicado a gente se desligar, a gente tem vida própria, a gente tem outras coisas. Mas, atuar como gestor demanda da gente um tempo diferenciado, demanda um desgaste diferenciado (LUIZA). Eu gosto sempre de lembrar a cada um que todos nós temos uma função, a partir do momento que eu faço o que me*



*competo, eu não preciso me preocupar com o que é do outro se cada um cuidar do que é seu.*

*[...] Então eu gosto de trabalhar com o princípio aonde todos nós somos responsáveis, eu me vejo mais como articuladora onde eu vou articulando um com o outro para as coisas acontecerem, porque tem que ter alguém para estar puxando, coordenando, mas não simplesmente delegando de forma autoritária, mas delegar para se organizar, delegar para sempre manter uma ordem (LUIZA).*

*Bom, a gente trabalha muito em parceria, no início do ano a gente senta com todos os professores, já faz um cronograma do que a escola pretende fazer, como que a escola pretende se organizar, a gente monta um documento junto com os professores, eles também dão ideias de mudança, eu nunca faço nada sozinha. [...] Então tudo é muito conversado, então acho que não tem questão de poder, é questão de organização coletiva visando uma melhoria única para a escola (LAURA).*

Considerando que o compartilhamento não envolve somente o coletivo de profissionais da instituição, mas todos envolvidos no processo educativo, compreendendo a *singularidade dos sujeitos* (BAKHTIN, 2010), as gestoras ressaltam que:

*Eu gosto de compartilhar sempre. Se envolve a escola, conselho de escola, os pais, a opinião dos pais, tanto é que para saber a opinião de pai, o que deu certo o que não deu, todo final de ano a gente gosta de trabalhar com avaliação, aonde o pai sem se identificar preenche todo o atendimento que ele teve, todo o funcionamento da escola. Tudo que a gente vai tomar de decisão na escola eu gosto de ir para o coletivo, eu converso com o grupo, desde as meninas da limpeza, desde os professores regentes, auxiliares, conselho de escola, está sempre ciente do que está acontecendo para não estar fora, a gente sempre partilha (LUIZA).*

*Primeiro, como sou moradora da comunidade, eu vim para um CMEI muito pequeno. Meu interesse era fazer um trabalho bom e também que servisse aos interesses da minha comunidade. O que a minha comunidade precisava? O que as crianças precisavam também quando eu entrei? De um espaço maior, a comunidade precisava de mais vagas, então eu estava muito voltada para isso. E quando eu entrei como gestora, não era esse CMEI, não tinham atividades, não tinha parque, as crianças só tinham as salas de aulas e salas pequenas. Então tudo isso nós conseguimos no primeiro ano gestão. Conseguimos como uma equipe, né. Conseguimos colocar um parquinho lá. Tudo que os pais...Eu gosto muito de ouvir os pais e gosto muito de ouvir os professores. Porque eu acho que quem sabe o CMEI precisa são eles. Quem está na sala de aula que sabe o quanto vai precisar de uma cortina na sala,*

*o quanto vai precisar de um brinquedo para a criança, de um jogo para a criança, né (BRUNA).*

Acreditando na potencialidade do trabalho coletivo como

*[...] processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2001, p. 13).*

Os gestores também buscam ter, junto à sua equipe, momentos que reforcem a coletividade e a afinidade com o grupo. Uma gestora, por exemplo, ressalta que:

*A gente ainda consegue fazer, no caso, momentos que a gente senta, que a gente conversa, o momento que a gente fica próximo, em um momento que a gente está junto, seja conversando, seja um momento de uma formação, mas digo formação informal, são momentos legais, aonde a gente está sempre junto com o grupo em um momento em um bate papo, em uma troca de experiência [...], então isso... Acho assim importante (LUIZA).*

Nesse sentido, outra gestora afirma que:

*Na verdade, para além daquilo que eu faço que é minha função, é a questão do companheirismo uma com a outra, a gente estar conversando até compreender algumas situações. Em alguns momentos eu sento lá com elas, quando as coisas estão tranquilas, e converso um pouquinho a respeito da intenção da professora com relação ao aluno. Então, assim, tentar... Eu tento ter uma afinidade fora de diretor, daquela coisa do diretor para poder ouvir, que elas são o termômetro, né, como as famílias também são o termômetro, então eu gosto de estar no portão quando os alunos vão sair, quando eles vão chegar, às vezes é um pai, uma mãe que está ali que quer falar alguma coisa, nas festas e tudo (SIMONE).*

Essa premissa do trabalho coletivo, do trabalho em equipe, é defendida por Nóvoa ao afirmar que “[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola [...]” (NÓVOA, 2009, p.3). Dessa forma, percebemos uma preocupação em envolver o coletivo de profissionais, as famílias, as crianças, em torno de questões que

dizem respeito ao trabalho desenvolvido naquela comunidade, visto que “[...] aprender a comunicar, a trabalhar em conjunto, a viver com os outros é o projeto mais ambicioso da educação atual [...]” (NÓVOA, 2011, p. 70).

Ainda que atuem numa perspectiva de compartilhamento do trabalho, os gestores admitem que há circunstâncias em que os mesmos precisam se posicionar:

*Eu acho que quando esgota o aspecto da discussão coletiva ele não consegue estabelecer uma... Que eu acho que os consensos são provisórios, né? Ele acontece aqui, daqui a pouco não mais, quando esgota essa discussão aí a gente tem que dar um posicionamento frente ao sistema ou frente à comunidade, acho que é a hora do gestor se posicionar e dizer o encaminhamento que tem que ser dado, porque existem situações que elas fogem mesmo. Foram pouquíssimas vezes que eu precisei tomar uma decisão como essa, uma foi a questão do aspecto legal que eu te falei, da questão do professor homem, e uma situação relativa em que eles acharam que o conselho de escola poderia, por exemplo, transferir criança, expulsar criança porque a criança é bagunceira ou... porque... Aí então a gente também teve que intervir no aspecto legal e quando coloca em risco a autonomia do trabalho do professor e da escola, isso a gente... eu sempre me posicionei também, é tolerância zero ao desrespeito aos trabalhos dos profissionais, tanto em relação à família, quanto em relação à escola, quando isso ocorre eu é quem vou e me posiciono (JULIA).*

*Olha, é claro que todo lugar tem hierarquia, né. Mas eu sempre fui uma gestora acho que até democrática demais, deveria ser menos (risos). Apesar de que não é muito fácil com um grupo de mais de 40 pessoas, não. Um quer uma coisa, o outro quer outra, você tem que entrar num consenso, talvez o trabalho democrático seja mais difícil do que o autoritário. Porque ser autoritário é muito fácil, é isso e pronto! Você impôs aquilo ali e pronto e acabou. E o democrático não (BRUNA).*

*Primeiro eu converso com o grupo que tá envolvido, depois eu levo pro conselho de escola e depois retorno. Então qualquer atitude que eu vou tomar, eu sempre passo pro grupo, eu nunca tomo a decisão sozinha. Sempre dou autonomia de o grupo dar sugestões, ideias, então eles estão sempre sabendo de que forma eu vou agir, tanto com a criança quanto com o funcionário. Quanto à questão pedagógica, a gente sempre conversa antes se for o pedagogo... Em questão das famílias... A gente também... Eu tô sempre participando de todas as conversas, quando o pedagogo chama alguma família que tem algum problema, a criança, eu tô sempre participando, nunca deixo que a pedagoga, o professor participe sozinho. Então se*

*você me perguntar qualquer coisa desse CMEI eu sei* (CARLA).

Esses dados evidenciam os múltiplos movimentos que compõem as relações dialógicas estabelecidas no âmbito da instituição de EI. São movimentos que agregam convergências e divergências que, tensionando as possibilidades, envolve, ainda que com fragilidades, a possibilidade que o poder de decisão seja compartilhado com todos. Sobre essa questão, Souza (2009) destaca que:

[...] se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática (SOUZA, 2009, p. 125)

Alguns gestores ressaltam que, nos casos em que essas decisões ferem os direitos de outras pessoas, o gestor, por ser o profissional responsável pela instituição, precisa se posicionar, não somente para decidir, mas, num movimento formativo e informativo, para orientar o coletivo sobre determinada questão, numa compreensão de que “[...] o *diálogo* é a referência da humanidade [...]” (NÓVOA, 2011, p. 70), pautado num *ato ético* (BAKHTIN, 2010) de respeito aos sujeitos. Souza (2009) ressalta que promover o diálogo é uma tarefa da instituição, mas nos alerta para o cuidado que as mesmas devem ter ao pautarem seus processos de gestão a partir da lógica da maioria, pois:

[...] corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força (SOUZA, 2009, p. 125).

Souza (2009), ao cotejar as características da democracia, aponta ainda:

Para um conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se resume às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e

procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2009, p. 123).

Percebemos que há no trabalho com a EI uma preocupação do gestor em participar e acompanhar todos os processos que ali se desenvolvem, talvez seja devido a algumas especificidades dessa etapa, tais como o atendimento de crianças, geralmente de 1 a 5 anos de idade, atendimento este que requer atenção e cuidados especiais com as crianças, com o trato com as famílias, considerando que essas geralmente possuem um contato mais próximo com a instituição, com a necessidade de articulação entre o cuidado e a educação, com a proposta pedagógica tendo como eixos norteadores, conforme estabelece as DCNEI (BRASIL, 2009), as interações e as brincadeiras. Todas essas questões corroboram para que a EI se caracterize uma etapa com algumas singularidades, o que requer um acompanhamento próximo e contínuo, como também um compartilhamento desse trabalho entre educadores e famílias. Nesse sentido, Campos (2012) ressalta que

[...] a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes, quando comparada à gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade, como: integrar o cuidado à Educação, uma vez que as crianças pequenas necessitam maior atenção por parte dos adultos; organizar ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; planejar rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); manter uma relação próxima com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas das do Ensino Fundamental (CAMPOS, 2012, p. 28).

As crianças, inclusive, se destacam ao aparecerem como motivadoras e valorizadoras no trabalho dos gestores na EI, conforme dados desta pesquisa. Indicativo que pode justificar a identificação com o trabalho na EI por parte dos gestores, visto que *“as crianças são a parte mais gostosa e maravilhosa do meu trabalho”* (BRUNA), contudo, ao perguntarmos se a mesma consegue manter um contato próximo, a gestora diz:

*Olha, eu tento, mas não é fácil, às vezes a gente se perde tanto nas atividades do dia a dia, que é muita coisa, por exemplo, quando eu estava no CMEI com seis salas de aula,*

*eu sabia o nome de um por um, hoje eu tenho dificuldade, tenho que perguntar, porque são muitos, são quatrocentos alunos (BRUNA).*

Ao perguntarmos a outra gestora a intencionalidade do seu trabalho na EI, esta afirma que:

*A intenção é a criança, assim. Eu pensava muito nisso quando entrava, né, pensando mais como professora mesmo talvez, não é? É questão da criança como sujeito de direito, pensar que a gente não está fazendo para ela, nós não estamos fazendo para ela uma prestação de serviços como se fosse um favor, né? Pensando em um serviço público de qualidade, o poder público tem que atender bem, eu tinha isso muito forte. Então eu falei assim, a gente tem que atender bem na porta, a gente tem que atender bem aqui na secretaria. A criança, a gente tem que ter felicidade em recebê-la aqui, então isso era muito forte. A intenção do projeto era atender a criança, que eu acho que às vezes é muito foco o adulto, o adulto fica muito na decisão das coisas, mas, assim, o que a gente queria mesmo era que nesse CMEI a criança viesse e se sentisse assim, acolhida mesmo, né. Então para isso a gente buscou essas articulações, se você pegar o primeiro plano de ação, está lá, os professores vão conhecer o bairro para quê? Eles fizeram aqui uma rota do conhecimento em um dia de sábado, conhecemos tudo o que ninguém conhecia, nem eu, conhecemos tudo para quê? Está escrito lá, para que os projetos da escola atendessem a criança da melhor forma, onde elas estão, onde elas moram, o que elas fazem, essa é a intencionalidade mesmo (JULIA).*

*Lidar com gente. Amo as crianças, eu acho, assim, a fase da vida melhor que a gente pode lidar, pessoas simples, sinceras, então eu penso que a Educação Infantil é o que tem de melhor, a gente está tendo o privilégio de começar ajudar a formar pessoas decentes (LUIZA)*

Os gestores em sua maioria reconhecem a importância da participação das crianças como sujeitos capazes de contribuir nas deliberações da instituição ao seu modo, ainda que alguns sujeitos não invistam nessa possibilidade. Nesse sentido, uma das gestoras, ao reconhecer isso, diz que “*porque se tiver muito assim, sem retorno para a criança, aí eu fico frustrada, aí eu me retraio*” (Julia). Côco (2012) ressalta a importância de integrar as crianças, ao afirmar que:

[...] na auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que tem em comum e na

diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar a formulação de alternativas às hierarquias de comando do poder que tem sido imposto (BRUNO, 2002). Nessa perspectiva, é importante integrar as crianças nesse processo de modo a garantir a participação preconizada nos direitos das crianças e contar com suas contribuições para o encaminhamento de ações institucionais que são direcionadas a elas (CÔCO, 2012, p. 14).

Assim, na dialogia com os sujeitos, percebemos a preocupação de um trabalho com foco nas crianças, da superação de práticas ainda presentes na EI que desconsideram o protagonismo desses sujeitos e a valorização dos eixos norteadores da proposta de trabalho com as crianças. Os gestores entrevistados demonstram ter conhecimentos específicos da faixa etária na qual atuam, o que contribui para o desenvolvimento do trabalho e para suas intervenções. Uma das gestoras afirma que o trabalho na EI *“não é só o educar, é o educar é o cuidar tudo junto, e isso a gente tem que fazer”* (LAURA), sendo essa uma garantia estabelecida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmar que *“a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”* (BRASIL, 2009), deve constituir um dos objetivos das propostas pedagógicas das instituições.

Numa determinada situação, percebemos a satisfação da gestora ao nos relatar uma visita realizada pelas crianças a um sítio próximo da instituição, naquele dia em que estivemos no CMEI para realizar a entrevista. Como parte integrante de um projeto desenvolvido com as crianças e que contou com a participação de todo o coletivo da instituição, principalmente da gestão, tanto na articulação das parcerias, quanto no planejamento do projeto. A gestora destaca que o que ela mais gosta no seu trabalho na EI:

*[...] é quando a gente vê o resultado com a criança, quando a gente vê... Igual hoje, fomos ali no sítio, ver a criança envolvida em um projeto que foi todo pensado, ele foi pensado no conselho de escola, pensado com os professores, pensado com o apoio que movimentou, e ver esse resultado pra criança, isso me alegra muito, muito mesmo* (JULIA).

Outra gestora destaca que, como professora da EI há vários anos, pode observar os avanços, principalmente no município pesquisado, onde as pessoas que cuidavam das crianças eram simplesmente *“cuidadoras”*, o que a

assustava, uma vez que a mesma atuava em outro município, cuja proposta de EI já havia avançado. A gestora afirma que, no exercício da sua função, há a preocupação e o cuidado de ter um olhar diferenciado para a EI, para a proposta pedagógica e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas junto às crianças, pois mesmo que já tenhamos avançado, sempre há algo a superar. A mesma afirma que:

*[...] a intenção da gente com a Educação Infantil é garantir uma educação de qualidade, porque a Educação Infantil não é escolarização e a partir do momento que a gente está trabalhando com a criança, está potencializando esse conhecimento da criança, está estimulando essa capacidade da criança, nós estamos fazendo uma educação diferenciada (LUIZA).*

Dessa forma, observamos algumas concepções e práticas que demonstram conhecimento e intencionalidades no trabalho com as crianças. Compreendemos que há uma preocupação das crianças serem o centro do trabalho pedagógico e uma interiorização de importantes pressupostos previstos nas Diretrizes Curriculares, que orientam o trabalho pedagógico na EI. Esse documento, no seu artigo 4º, estabelece que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nas várias dialogias estabelecidas com esses sujeitos, essa compreensão se faz presente nos diálogos e no compartilhamento de projetos desenvolvidos no âmbito da instituição, que visam materializar práticas que possibilitam fazer para e fazer com as crianças, sendo esta uma das principais motivações do trabalho desse profissional: garantir que a criança seja sujeito ativo, respeitada em seus direitos, em suas diferenças, que a instituição seja um espaço prazeroso, com um currículo que as proporcione vivências considerando a sua faixa etária e os seus processos de desenvolvimento, numa compreensão do sujeito em sua singularidade (BAKHTIN, 2011). Como



também, evidencia que há um conhecimento da EI como etapa da EB em que atuam, ainda que os desafios na desenvolvimento do trabalho não se façam presentes. Dessa forma, avançamos para o acompanhamento dos processos pedagógicos desenvolvidos na instituição por parte dos gestores e para as principais atividades que compreendem esse acompanhamento, no próximo tópico desta pesquisa.

#### 4.2.2 Dimensão pedagógica do trabalho do gestor

No propósito de conhecer as atividades vinculadas ao trabalho do gestor, neste tópico apresentamos algumas dessas principais atividades desenvolvidas no âmbito da dimensão pedagógica, ressaltando o protagonismo dos gestores no desenvolvimento das mesmas. Organizamos os dados no quadro a seguir, para melhor visualização, em função do nosso propósito de analisar os itens em seu conjunto:

**Quadro 5 – Atividades vinculadas à função de gestor: dimensão pedagógica**

Atividades vinculadas à função de gestor	Protagonismo				
	Executa	Coordena	Orienta	Acompanha	Participa
Avaliação do trabalho pedagógico do conjunto da instituição	11	10	9	14	18
Planejamento junto ao corpo técnico pedagógico	10	17	8	12	17
Planejamento junto aos docentes	5	5	12	<b>27</b>	17
Planejamento de trabalhos coletivos da instituição	11	16	9	12	13
Formação continuada na instituição	10	6	13	14	21
Avaliação das crianças	1	4	11	<b>26</b>	12
Atividades com as crianças no interior da instituição	5	7	14	<b>27</b>	19
Atividades externas (passeios pedagógicos, visitas) com as crianças	5	10	14	17	15
Atividades com pais e familiares	<b>26</b>	15	11	11	16
Comunicação aos pais e familiares da proposta	17	15	10	9	12

pedagógica da instituição					
Atendimento a familiares que procuram a instituição	<b>26</b>	7	11	10	10
Convocação de pais e familiares para conversar sobre a criança	15	5	11	15	16
Assumir de turmas na ausência de profissionais	5	12	13	12	5
Acompanhamento da entrada e saída das crianças	<b>23</b>	9	5	9	13
Acompanhamento das atividades de alimentação	8	8	11	<b>24</b>	10
Estímulo ao trabalho coletivo	<b>25</b>	8	13	10	9
Orientação e acompanhamento dos registros no diário de classe	1	6	18	<b>28</b>	3
Acompanhamento e análise de fichas de avaliação das crianças	1	3	12	<b>30</b>	5
Elaboração junto com o pedagogo do horário de aulas, bem como do mapa de carga horária, calendário escolar e a organização curricular	24	9	11	13	10
Acompanhamento da rotina das crianças durante o período em que estão na instituição	6	7	10	<b>28</b>	8
Outros: Especifique					

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio dos dados organizados nesse quadro, observamos o protagonismo dos gestores em todas as atividades desenvolvidas na instituição. Ainda que alguns indiquem certa dificuldade de atuarem como gostariam na dimensão pedagógica, observamos que de alguma forma esse acompanhamento é informado, seja na execução, na coordenação, na orientação, no acompanhamento e/ou na participação das atividades desenvolvidas na instituição. O envolvimento e a atuação do gestor nas várias dimensões do trabalho na instituição, sua participação e o conhecimento dos processos que ali se desenvolvem contribuem na construção de outras

propostas de gestão, nos atentando para um conceito que melhora, se *altera*, e que está em constante evolução, assim como o campo da EI.

Os dados evidenciam a preocupação dos gestores em acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição, o que pode acenar a importância deste estar afinado com as questões que ali se desenvolvem, bem como, o compromisso e a responsabilidade no desenvolvimento do trabalho na EI. Nesse sentido, uma gestora confirma sua necessidade de *“acompanhar de perto todo o trabalho, eu acho que isso é importante até para eu poder falar daquilo que não está legal e que a gente precisa rever, não gosto de estar distante, não”* (SIMONE).

Sobre este aspecto, também é possível outro entendimento: de que todo o trabalho desenvolvido requer a ciência e o conhecimento por parte do gestor, ou uma possível dificuldade de delegar atividades acreditando na potencialidade do coletivo de profissionais em desenvolvê-las, conforme nos indica a fala da gestora: *“E aí, como eu sou muito perfeccionista, eu quero tudo muito certo e acabo me sobrecarregando por isso, podia delegar mais, mas acontece que nunca sai do jeito que a gente quer”* (CARLA).

Dessa forma, mesmo se tratando de algumas atividades que podem ser executadas ou compartilhadas com outros profissionais, observamos, por meio dos dados apresentados no quadro, que os gestores preferem executá-las, tais como atividades com pais e familiares, sendo que 26 gestores (74,2%) responderam que executam essa atividade; atendimento a familiares que procuram a instituição, outros 26 gestores (74,2%) assinalam que executam essa atividade; estímulo ao trabalho coletivo, assinalado por 25 gestores (71,4%) e acompanhamento da entrada e saída das crianças, item assinalado por 24 gestores (68,5%).

Ainda neste aspecto, identificamos atividades as quais geralmente, competem ao pedagogo da instituição, mas que são executadas por alguns gestores, tais como o planejamento junto aos docentes, atividade assinalada por 5 gestores (14,2%), convocação de pais e familiares para conversar sobre o desenvolvimento das crianças, 15 gestores.

Entretanto, o maior número de itens assinalados por esses sujeitos estão na ordem do acompanhamento. Os gestores, em sua maioria, acompanham o desenvolvimento do trabalho na instituição, por exemplo,

orientação e acompanhamento dos registros no diário de classe, 28 gestores (80%) acompanham, 30 gestores (85,7%) afirmam que acompanham e analisam as fichas de avaliação das crianças, 28 gestores (80%) afirmam que acompanham a rotina das crianças durante o período em que estão na instituição, 27 (77,1%) afirmam que participam do planejamento junto ao corpo docente, outros 27 (77,1%) afirmam conseguir acompanhar as atividades com as crianças no interior da instituição e 24 (68,5%) conseguem acompanhar as suas atividades de alimentação, entre outros itens. Nesse sentido, há gestores que afirmam que *“então, se você me perguntar qualquer coisa desse CMEI, eu sei [...] Todos os projetos, sei tudo. Sei que eu estou me sobrecarregando, mas... Fazer o quê? Eu escolhi”* (CARLA).

Esses números são bem expressivos e podem ser explicados a partir da compreensão das várias transformações ocorridas no campo da EI, considerando que:

*[...] Há 30 anos atrás, o gestor tinham exigências que eram específicas do tempo, ele decidia muitas vezes por conta própria, principalmente na Educação Infantil, poucas vezes se respondia por aquilo. E eu tenho percebido nos últimos anos que tem tido aqui (diz o nome do município) e (diz o nome de um município vizinho), também uma corrida muito grande, de você mostrar a viés sistêmica da função do gestor, pois você responde por aquilo como responde o presidente da república, como responde o secretário de educação [...] então eu acho que é uma coisa séria hoje, são essas as atribuições do gestor e que ele responde mais por elas, do que usufrui mesmo das decisões, é mais essa questão da resposta, da resposta legal, de você ter feito o que era que a Lei mandava... Isso me preocupa muitíssimo* (JULIA).

Dessa forma, percebemos que há uma preocupação dos gestores em acompanhar esses processos, também pelo fato dos mesmos responderem administrativamente e civilmente por todos os seus atos. Sobre a dificuldade que alguns gestores afirmam ter em acompanhar todas as dimensões do trabalho na instituição, Campos (2012) afirma que é:

Constante a reclamação dos diretores sobre a dificuldade em conciliar as tarefas administrativas e pedagógicas, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela falta de clareza das atribuições e tarefas da equipe gestora, seja pela desorganização da gestão da unidade. Dois fatos que têm

sobrecarregado o diretor e, portanto, criando dificuldades para o exercício de seu papel nas questões de ordem pedagógica, são o gerenciamento de recursos financeiros, uma vez que o diretor tem que controlar várias contas bancárias, e a falta de profissionais que tenham competência para lidar com a contabilidade escolar, de modo a permitir que o diretor tenha mais tempo para se ocupar das outras tarefas (CAMPOS, 2012, p. 314).

Em meio a todas essas questões, esta pesquisa nos permite compreender esse acompanhamento pedagógico como uma possibilidade, como uma necessidade e como uma atribuição inerente ao cargo, frente à organização da EI na integração ao sistema de ensino. Buscando compreender as demais dimensões que integram esse trabalho, avançamos para o próximo tópico, que tem como foco as dimensões administrativas e financeiras do trabalho do gestor.

#### **4.2.3 Dimensão administrativa e financeira do trabalho do gestor na EI**

Neste tópico apresentamos as atividades vinculadas ao trabalho do gestor nas dimensões administrativa e financeira, ressaltando o seu protagonismo no desenvolvimento dessas atividades. Como apresentado no tópico anterior, organizamos essas atividades em um quadro para melhor visualização, objetivando analisá-las em seu conjunto, favorecendo a composição de uma síntese dessas dimensões.

**Quadro 6 – Atividades vinculadas à função do gestor: dimensão administrativa e financeira**

Atividades vinculadas à função de gestor	Protagonismo				
	Executa	Coordena	Orienta	Acompanha	Participa
Consulta de legislação, estatutos e regimentos	<b>23</b>	8	14	14	8
Consulta da proposta curricular do município	16	5	10	13	10
Elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição	17	14	8	13	18
Observância do Projeto Político Pedagógico da instituição	21	10	10	17	9
Avaliação/acolhimento das propostas da comunidade escolar quanto ao uso dos recursos financeiros	<b>25</b>	15	13	11	13
Levantamento de orçamentos	<b>25</b>	7	3	6	4
Compra de materiais	<b>35</b>	4	4	5	5
Elaboração de documentos contábeis	20	6	6	12	4
Sistematização da prestação de contas dos recursos financeiros	<b>31</b>	6	5	7	7
Prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar	<b>29</b>	6	3	5	5
Fiscalização de serviços terceirizados (alimentação e limpeza)	14	11	8	18	7
Reunião com o Conselho de Escola	<b>24</b>	17	6	7	8
Informes administrativos à comunidade escolar	<b>30</b>	7	5	6	5
Reuniões gerais na instituição	<b>26</b>	14	7	7	7
Orientação a profissionais da instituição sobre suas atribuições e postura profissional	<b>26</b>	8	11	5	5
Resolução de conflitos	<b>24</b>	10	11	8	6
Utilizar novas tecnologias	14	6	10	15	6
Divulgação do trabalho realizado	11	14	8	9	7
Atendimento a convites e solicitações da Secretaria Municipal de Educação	17	4	3	7	23
Encaminhamento de solicitações relativas às demandas da instituição	<b>29</b>	10	3	7	5
Outros: Especifique					

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desse quadro, expomos algumas atividades vinculadas à função do gestor e o seu protagonismo em cada uma delas. Percebemos que esse protagonismo é marcante na ordem da ação “executa”, o que nos

comunica que, se tratando das dimensões administrativa e financeira, a maior parte das atividades que integra o trabalho do gestor são realizadas por ele próprio, sendo poucas as vezes em que esse profissional apenas coordena, orienta, acompanha e/ou participa.

No quadro destacamos o item “compra de materiais”, sendo essa uma atividade realizada pelo total de 35 gestores (100%) que participaram desta pesquisa, na fase de aplicação dos questionários. Outro item que destacamos é a sistematização da prestação de contas dos recursos financeiros, atividade executada por 31 gestores (88,5%), seguido da prestação de contas desses recursos à comunidade escolar, com 29 gestores (82,8%). Sobre o encaminhamento de solicitações relativas às demandas da instituição, 29 sujeitos (82,8%) afirmaram que executam essa atividade; reuniões gerais na instituição, 26 (74,2%), seguido de outros 26 (74,2%) em relação à orientação a profissionais da instituição sobre as suas atribuições e postura profissional. Também se destaca a questão do levantamento de orçamentos, 25 (71,4%); avaliação/acolhimento das propostas da comunidade escolar quanto ao uso dos recursos financeiros, 25 (71,4%); resolução de conflitos, 24 (68,5%); reunião com o conselho de escola, 24 (68,5%), dentre outros itens.

Todavia, para além das atividades constantes nesse quadro, existem outras que não estão diretamente vinculadas ao trabalho dos gestores, mas que são realizadas por estes. Uma gestora diz: *“Não sou contadora, não entendo nada de contabilidade, arrisco. [...] Eu acho que a questão da segurança também, abrir e fechar escola, isso não é minha atribuição, nem minha função, eu acho que é uma condição que me sobrecarrega”* (CARLA). Nesse sentido, outra gestora entrevistada afirma que:

*Na verdade, hoje, principalmente no município (diz o nome do município), ele (o gestor) tem inúmeras funções, na verdade ele também trabalha fora da sua função de gestor. Eu faço trabalho de secretaria, eu abro o portão, né, nós somos porteiras, eu tenho que fazer de um trabalho de contador, eu não sou formada em contabilidade. Tem a questão da prestação de contas... [...] Mas a questão administrativa, por exemplo, eu tenho um auxiliar de secretaria que não é formada para ser secretária, é professora que está fora da sala de aula. Então, assim, eu acabo fazendo todo o trabalho também da secretaria, né, além de todo o trabalho administrativo, de*

*manutenção do bem, eu também tenho que fazer a parte administrativa da secretaria, muitas vezes (BRUNA).*

Dessa forma, percebemos uma realidade na EI em que contabilizamos muitos avanços, principalmente no município pesquisado, mas alguns dados indicam que precisamos continuar avançando no sentido de possibilitar melhores condições de funcionamento das instituições, uma vez que essas condições, ao se materializarem, contribuem na melhor definição de papéis e permitem profissionais se dedicando com mais ênfase naquilo que lhe compete, o que pode contribuir na qualidade da educação.

Todavia, ressaltamos que tão importante quanto termos essas condições é a compreensão, por parte dos sujeitos, da educação enquanto um processo coletivo, que se faz no compartilhamento das ações, do trabalho e por meio de um processo contínuo de formação, uma vez que, mesmo quando nos deparamos com situações em que a instituição disponibilizava recursos, de quadro completo de funcionários, ainda percebemos a centralidade do gestor nas ações, a sobrecarga de atividades e o sentimento de que poderia estar contribuindo mais, conforme a fala da gestora: *“Hoje eu posso dizer que eu tenho alguma coisa, eu recebi esses computadores tem duas semanas com internet, que a gente não tinha, tenho secretária, tenho pedagoga, o meu quadro é completo, mas sempre fica alguma coisa a desejar”* (CARLA).

Dando continuidade, retomamos o quadro, analisando outros destaques que envolvem as questões relacionadas à utilização dos recursos financeiros, tais como a sistematização da prestação de contas, a realização de orçamentos, a compra de materiais, o acolhimento de propostas quanto ao uso do recurso e a divulgação da utilização do mesmo junto à comunidade escolar. Compreendemos que esses itens são assinalados pela maioria dos gestores como atividades geralmente realizadas por eles, dada a complexidade na sua utilização e também pelo fato do gestor responder pela sua utilização inadequada, sendo essa uma das questões recorrentes, observada na dialogia com todos os sujeitos entrevistados. Nesse sentido, Côco (2012) nos mostra que

Sabemos que o processo de descentralização vivenciado no cenário educacional brasileiro, que, se por um lado pode resultar em maior autonomia das escolas, por outro, passou a



demandar a execução de rotinas administrativas implicando novas tarefas a serem realizadas (elaboração de planos e projetos, previsão de orçamentos, prestação de contas, etc.), em muitos contextos, sem as condições de infra-estrutura necessárias. Com isso, temos implicações tanto na organização escolar quanto na organização do trabalho escolar (CÔCO, 2012, p. 15).

Outra questão que observamos é referente à consulta de documentos por parte dos gestores, considerando que esses sujeitos, em sua maioria, realizam, orientam e/ou acompanham a consulta à legislação, a estatutos e regimentos, à proposta curricular do município e ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Esses dados indicam que há uma preocupação dos gestores no aspecto legal do trabalho e no reconhecimento da importância desses documentos no delineamento do trabalho pedagógico e administrativo; uma gestora afirma ser importante *“saber aquilo que te dá respaldo, pois nem tudo eu posso fazer. Aquilo não me dá respaldo, vai me trazer uma dificuldade lá na frente”* (SIMONE). Outro fator que se destacou nessa dialogia é a necessidade de comunicar uma organização existente no serviço público, visto que essa gestora acrescenta que:

*[...] Mas os que têm chegado hoje, aqueles que têm chegado hoje na unidade, muitos deles acham que, por ser uma rede pública, a coisa acontece de qualquer forma. Não. Tem uma organização, tem um documento que nos rege, o nosso PPP e o respeito, então, não é de qualquer forma, eu acho que isso é importantíssimo. E aí, perpassa pela formação* (SIMONE).

Os sujeitos compreendem a importância dos documentos orientadores do seu trabalho como gestores e da educação, em especial da EI, como documentos que possibilitam dar um suporte às suas práticas

Retomando ao quadro, observamos o destaque do item resolução de conflitos, em que os gestores majoritariamente afirmam que uma das principais dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho são as relações interpessoais, as mediações de conflito, considerando que administrar essas relações torna-se complexo. Nesse sentido, algumas gestoras ressaltam que: *“Honestamente, lidar com pessoas que pensam diferente, de forma diferente, que querem coisas diferentes, administrar esses conflitos nos dia a dia pra mim é a maior*

*difficuldade*” (BRUNA). Nesse sentido, algumas enunciações assinalam as tensões nesse movimento de encaminhar, coletivamente, o trabalho:

*Então, eu acho que esse dia a dia né... E as mediações de conflito, que você tem que estar a todo momento trazendo a reflexão para o grupo, que a gente trabalha junto, apesar desse grupo aqui ser um grupo que trabalha bem, as intervenções são poucas, mas precisam ser feita (JULIA).*

*[...] também ter certa forma para gerir pessoas, que não é fácil, ter um jogo de cintura para estar trabalhando isso aí, com relação à comunidade também, ser transparente o máximo que possível, usar bem a questão democrática dentro da unidade de ensino e ser mediadora também de conflitos, eu acho isso também muito importante porque a gente passa por muitas dessas situações (SIMONE).*

A questão das relações interpessoais e da resolução de conflitos também aparece de forma recorrente nos questionários respondidos pelos gestores, seja como um dos desafios enfrentados na sua atuação como gestor, seja na sugestão de temas prioritários de discussão/formação continuada na EI. Esses dados são indicados em 15 instrumentos (42,8%). Dessa forma, as relações interpessoais, a resolução de conflitos, assim como a questão da cobrança se apresentam como um dos grandes *tensionamentos* da gestão, onde se cruzam *diferentes vozes*, diferentes perspectivas. Com isso, o trabalho do gestor também implica promover *relações dialógicas*, ter uma *escuta atenta* e contribuir na dialogia dessas vozes. Nesse sentido, Monção (2012), em sua tese, apresenta uma questão em que seus sujeitos de pesquisa avaliam que, na solução de conflitos e impasses, a direção deve pautar-se nas regras e no bom senso para sua solução. Entretanto, Monção (2012) destaca a importância do processo de reflexão necessário diante dessas divergências, como também a necessidade do conhecimento científico e da dimensão política da prática educativa como elementos que podem colaborar nas relações interpessoais e conflitos e nos alerta para o cuidado que devemos ter na instituição pesquisada, visto que “as dificuldades no trato das relações interpessoais tornou-se o problema central da gestão, impossibilitando o avanço do trabalho pedagógico e afetando diretamente a criança e a relação com as famílias” (MONÇÃO, 2012, p. 182).

Reiteramos que diferentes leituras são possíveis através dos dados organizados no quadro, mas que, neste momento, nos limitamos em analisá-los considerando os itens que contam com um quantitativo maior de vezes em que aparece. Dessa forma, temos uma dimensão das principais atividades realizadas pelo gestor, no desenvolvimento da sua função, como também como as mesmas são realizadas, assim, avançamos para próximo tópico, no qual apresentaremos alguns aspectos gerais do trabalho desse profissional.

#### **4.2.4 Aspectos gerais do trabalho do gestor na EI**

Neste tópico, apresentamos alguns aspectos gerais do trabalho do gestor, tais como a satisfação no desenvolvimento da sua função, a valorização, as afinidades, a forma como é avaliado, a forma de inserção no cargo que considera importante, entre outros aspectos que envolvem o seu trabalho. Como nos tópicos anteriores, os dados apresentados estão organizados no quadro a seguir para melhor visualização em seu contexto, entretanto, sem desconsiderar a importância da representação de cada sujeito, neste quadro, nos atemos à análise dos aspectos que compreendem as opções de quantitativos maiores de sujeitos, sem desconsiderar a importância dos dados com menor incidência quantitativa, como também, atentamos ao fato de que alguns dos dados aqui organizados já foram apresentados em outros tópicos que permitiram sua melhor abordagem.

**Quadro 7 – Aspectos gerais do trabalho do gestor na EI**

	Aspectos gerais do trabalho	Frequência					
		SEM P	FRE Q.	ÀS VEZ.	RA RA M.	NU NC A	NÃ O AP LIC A
<b>SATISFAÇÃO</b>	Considera-se satisfeito com a carreira profissional	17	11	6	1	-	-
	Considera-se satisfeito com a remuneração	-	4	17	4	8	-
	Considera-se satisfeito com o trabalho de gestor institucional na Educação Infantil	15	14	4	1		
	Sente que contribui com a educação	23	10	1			
	Sente que consegue desenvolver todas as atividades referentes à sua função	4	14	13	1	2	
	Pretende permanecer atuando na Educação Infantil	23	6	3		1	1
	Outro (Especifique)	-	-	-	-	-	-
<b>AFINIDADE</b>	Afinidade com a dimensão pedagógica do trabalho	18	13	2			
	Afinidade com a dimensão administrativa do trabalho	12	17	4	1		
	Afinidade com a dimensão financeira do trabalho	12	17	4	1		
	Afinidade com o trabalho coletivo	21	11	2			
	Afinidade com a interlocução com crianças pequenas	28	2	3	1		
	Outro (Especifique)	-	-	-	--	-	-
<b>AVALIAÇÕES</b>	Recebe avaliação/cobranças das crianças	4	12	9	6	3	
	Recebe avaliação/cobranças das famílias	10	11	8	4		
	Recebe avaliação/cobranças dos profissionais da instituição	14	11	8	1		
	Recebe avaliação/cobranças da gestão municipal	18	8	8	1		
	Impõe a si mesmo avaliação/cobranças	24	10				
	Outro (Especifique)	-	-	-	-	-	-
<b>VALORIZAÇÃO</b>	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pelas crianças	22	7	3	1		
	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pelas famílias	12	18	4			
	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pelos profissionais da instituição	7	20	6	1		
	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pela gestão municipal	4	13	12	5		
	Outro (Especifique)	-	-	-	-	-	-
<b>CONDIÇÕES</b>	Conta com a participação efetiva do Conselho de Escola	17	11	6			
	Conta com materiais pedagógicos, brinquedos e livros suficientes à proposta pedagógica da instituição	6	13	13	2		
	Conta com infraestrutura externa às salas de atividades (parquinho e espaços livres...)	8	10	11	4	1	
	Conta com quadro completo de profissionais na instituição	13	12	4	1	4	
	Conta com o quantitativo necessário de profissionais para atender à instituição	8	13	4	4	4	
	Outro (especifique)	-	-	-	-	-	-
<b>APPECTOS GERAIS</b>	Acredita que desenvolve um trabalho coletivo institucional	19	14	1			
	Investe na participação das crianças nas deliberações institucionais	11	11	7	2	2	1
	Observa maiores exigências para o trabalho na EI	17	17				
	Observa melhoria nas condições de trabalho nos	9	12	8	3	1	

	últimos tempos						
	Observa maior autonomia no trabalho para o gestor	5	<b>10</b>	<b>15</b>	4	2	
	Outro (Especifique)	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

Observando o quadro, no aspecto da satisfação, vimos que os gestores, em sua maioria, consideram-se satisfeitos com a carreira profissional, sendo que 17 sujeitos (48,5%) responderam que sempre e 11 sujeitos (31,4%), frequentemente. Sobre a satisfação com o trabalho de gestor na EI, 15 sujeitos (42,8%) consideram-se sempre satisfeitos e 14 (40%) frequentemente satisfeitos e, a maioria, 23 sujeitos (65,7%), sente que o seu trabalho contribui com a educação, entretanto, como vimos em dados anteriores, há um sentimento de que não conseguem desenvolver todas as atividades referentes à sua função, sendo que 14 sujeitos (40%) afirmam ter esse sentimento frequentemente e 13 (37,1%) afirmam ter sempre. Ao serem perguntados se pretendem permanecer atuando na EI, a maioria, 23 sujeitos (65,7%), afirma que sim, sendo que apenas 2 (5,7%) justificam sua saída por motivo de aposentadoria.

Assim, de forma geral, observamos que há uma satisfação com a EI e com o trabalho desenvolvido na EI como gestor, o que os motiva continuar atuando nessa etapa da educação básica, ainda que os níveis de frequência variem entre o sempre e o frequentemente e, em alguns casos, às vezes. Percebemos que os níveis de satisfação em relação à remuneração não são bons, segundo a fala da gestora:

*Bom, se fôssemos olhar a questão do financeiro, ele é muito trabalho, muita responsabilidade para o retorno, entretanto é algo que eu gosto de fazer, gosto de trabalhar com... Me dou muito com isso, com a questão do relacionamento com as famílias, gosto muito, inclusive, seria um tempo para mim trabalhar a parceria da família com a escola, que eu acho isso legal, é muito importante a família estar dentro da escola, saber, ver o que está acontecendo, essa interação. Então eu gosto muito de trabalhar junto com a comunidade, com as crianças, enfim, eu... É um trabalho que eu aprecio muito, faço com gosto né, com zelo (SIMONE).*

Os gestores sentem que contribuem com o seu trabalho para a educação, embora haja um sentimento constante de que não conseguem

realizar todas as atividades inerentes à sua função e, ainda, reconhecem que atuar numa função de gestão não lhes confere nenhum status. Nesse sentido, uma das gestoras, num tom descontraído, ressalta:

*Isso não me confere nenhum status. Eu falo até que eu sou uma diretora mixuruca, pé de chinelo. Não tenho sala, não tenho computador, difícil. A sala da diretora estava cheia de coisa aqui do bazar. Então, assim, isso não confere um status. Um status é quando você está em um local público, onde fazem as apresentações, isso te traz um status, mas é um status momentâneo, porque diretor passa, agora educador, não! Então, antes de eu ser diretora, eu sou professora com muito orgulho, com muito zelo, que eu gosto do que eu faço, sempre gostei (SIMONE).*

Sobre essa questão, outra gestora ressalta que esse status até existe, porém no imaginário exterior:

*Então assim, no imaginário exterior. Agora, para mim, eu acho que é uma tarefa tão complexa, que requer tanto e eu tenho um perfil de ficar muito preocupada, de querer resolver, que eu acho que traz mais pra mim uma situação do trabalho, do serviço, do que do status. Não vejo questão de status, eu vejo assim, questão como um privilégio você poder assumir um cargo com uma comissão dessa, você ver um CMEI inteiro trabalhando e você responder muito por aquilo, agora... E vejo como responsabilidade, agora como status é mais no imaginário externo de quem vê, não o meu (JULIA).*

Essas falas permitem compreender a experiência de atuar na função de gestor como algo que não confere status, mas como privilégio de assumir uma função em que o nível de exigências, de atribuições e de responsabilidade são altos, mas que possibilita importantes experiências, motivadas pelo

*[...] desejo de fazer diferente, porque a gente estava dentro de uma faculdade, ouvia-se falar em tantas propostas, numa educação, numa administração, que a gente, na realidade, estava dentro da sala de aula, trabalhando nas escolas e a gente não via isso e isso suscitou, sim, o desejo. Poxa, eu quero entrar nisso e quero fazer a diferença, eu quero ver se é possível fazer a diferente (SIMONE).*

Outra gestora afirma que o seu desejo de atuar nessa função ocorreu da seguinte forma:

*Em 2009 eu estava como professora e nada acontecia e o que eu queria fazer... Ah, eu quero fazer uma apresentação. O grupo achava que eu queria fazer diferente para me apresentar, pra me mostrar e não queria fazer e nem queria que eu fizesse. Aí... eu não tinha pretensão de ser a diretora, como eu via que nada acontecia, eu me candidatei, só por isso eu não tinha pretensão nenhuma mais de voltar (LAURA).*

De forma geral, há uma satisfação em atuar na função de gestor, considerando que a “[...] a direção das instituições é o *locus* privilegiado para que os processos administrativos e pedagógicos sejam viabilizados na instituição [...]” (CAMPOS, 2012, p. 73).

Em relação ao aspecto da afinidade, 18 gestores (51,4%) afirmam que há sempre e 13 (37,1%) sentem que têm afinidade com a dimensão pedagógica do trabalho frequentemente. Na dimensão administrativa, 12 sujeitos (34,2%) sempre têm afinidades e 17 sujeitos (48,5%), às vezes, o que ocorre também com a dimensão financeira.

Com base nesses dados, os gestores afirmam ter uma afinidade com o que fazem, principalmente na dimensão pedagógica do trabalho, entretanto, há dimensões em que esses níveis podem representar um possível descontentamento, como no âmbito administrativo e financeiro, o que pode estar associado a incidência de questões que dificultam a realização do seu trabalho, como exposto na fala da gestora:

*A questão financeira que eu acho que é a que mais pega, o diretor hoje que não entende daqueles recolhimentos e tudo mais, hoje a gente apanha. Às vezes a gente deixa de fazer com medo de errar e a gente precisaria, apesar da formação, de ter alguém junto com a gente pra dar esse suporte da contabilidade que eu acho que é o que mais pega nas escolas é isso (LAURA).*

No aspecto relacionado às avaliações, quando se trata das famílias, 10 gestores recebem essas avaliações/cobranças sempre, 11 (31,4%), frequentemente. Ao se tratar dos profissionais da instituição, esse nível de cobrança se acentua um pouco mais, considerando que 14 gestores (40%) afirmam que são avaliados/cobrados sempre e 11 (31,4%), frequentemente. Também observamos um crescimento quando essas avaliações/cobranças são de iniciativa da gestão municipal, visto que 18 gestores (51,4%) as recebem sempre, 8 (22,8%) frequentemente e 8 (22,8%) às vezes. Finalmente,

chegamos ao nível de avaliação/cobrança mais alto, que é quando essas partem da própria pessoa do gestor, uma vez que 24 sujeitos (68,5%) afirmam que se avaliam/cobram sempre e 10 (28,5%) frequentemente. Este panorama também foi constatado por Côco (2012) ao ressaltar que, ainda que “os trabalhadores perspectivem variados interlocutores, é de si mesmos que recebem mais cobranças (48%), seguidas da Secretaria de Educação (14%)” (CÔCO, 2012, p.72), o que fortalece o nível de exigências que este profissional tem em relação ao seu próprio trabalho.

Dessa forma, observamos que as avaliações/cobranças são constantes no trabalho do gestor, porém, em níveis diferenciados. Sendo que as maiores cobranças partem dos profissionais da instituição, do órgão municipal e dos próprios gestores. Conforme assinalamos, este se constitui um dos grandes tensionamentos da gestão. O *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011), a *palavra*, a *contrapalavra*, os diferentes *discursos* (BAKHTIN, 2011) dos diferentes que integram essa dialogia (professores, funcionários, famílias, crianças, entre outros, podem ser manifestados de diferentes formas, entre elas, por meio das avaliações/cobranças, as quais são constantes no trabalho do gestor. Acreditamos que o sentimento de que não conseguem realizar todas as atividades referentes ao seu trabalho pode estar vinculado a essa cobrança demasiada de si mesmo, como afirma a gestora:

*É, eu queria poder acompanhar mais, mas eu entendo assim, que como eu tenho feito essa divisão para eu conseguir lidar, eu sempre estou no planejamento coletivo, na reunião com as professoras, eu sempre estou presente se eu estou na escola. Na segunda feira, por exemplo, planejamento naquele horário de onze ao meio dia, né, o planejamento coletivo, então ali eu tenho ciência do que está acontecendo nos projetos, eu tenho ciência que todas falam, né. Na terça feira, já é individualizado com os grupos, na quarta feira é a formação e, na quinta, volta a mesa coletiva, então assim... Isso me ajuda, se eu não conseguisse sentar lá, ia ser... (JULIA).*

No aspecto da valorização, ao tratarmos das famílias, 12 sujeitos (34,2%) acreditam que sempre são valorizados e 18 (51,4%), frequentemente. Quando essa valorização/apoio parte dos profissionais da instituição, 7 gestores (20%) afirmam que recebem sempre e 20 (57,1%), frequentemente.



Referente à gestão municipal, 13 (37,1%) dizem receber esse apoio/valorização frequentemente e 12 (34,2%), às vezes.

Em relação ao aspecto das condições de trabalho, 17 dos gestores (48,7%) sempre contam com a participação efetiva do conselho de escola e 11 (31,4%) contam frequentemente com essa participação. Sobre a questão dos materiais pedagógicos, brinquedos e livros suficientes ao atendimento da proposta pedagógica da instituição, 13 gestores (37,1%) frequentemente contam com esse material e 13 (37,1%) afirmam que às vezes, outros 6 (17,1%) sempre contam com esse material. No que se refere à infraestrutura externa às salas, como parquinhos, espaços livres, 10 gestores (28,5%) afirmam que contam frequentemente, 11 às vezes (31,4%), 6 sempre (17,1%) e 5 raramente ou nunca contam com essa infraestrutura (14,2%). Em relação ao quadro completo de profissionais, 13 sujeitos (37,1%) contam sempre com o quadro completo, 12 sujeitos (34,2%) frequentemente, 4 sujeitos (11,4%) às vezes e 5 sujeitos (14,2%) raramente ou nunca. Já em relação ao quantitativo necessário de profissionais, 13 gestores (37,1%) afirmam que frequentemente contam com o quantitativo necessário, 8 (22,8%) sempre contam, 4 (11,4%) às vezes contam e 8 (22,8%) raramente ou nunca contam com esse quantitativo de profissionais necessários, dado esse que também se apresenta na fala de alguns gestores, como vimos nos tópicos anteriores.

Observamos que a grande maioria dos gestores conta com a participação efetiva dos conselhos de escola, percebemos, através das falas, que primeiro as questões são discutidas com os profissionais e depois encaminhadas para discussão e aprovação no conselho de escola, ressaltando a importância da participatividade como *ato ético e responsável* (BAKHTIN, 2010) desses sujeitos. A dimensão coletiva do trabalho do gestor, pode ser observada por meio do enunciado da gestora Laura ao afirmar que:

*As decisões são compartilhadas, tudo que eu faço eu compartilho com o grupo, o material que eles querem, que eles olham lá, vê o que está precisando, fazem a lista, material permanente é votado... Eu faço primeiro com os funcionários, elencamos as prioridades através do voto... Ou a gente leva para conselho, analisa junto ao conselho, aprova, a gente está... O diretor está fazendo (LAURA).*

É importante lembrar que o conselho de escola, como órgão colegiado, é composto pelo gestor, representantes dos professores, demais funcionários, pais ou responsáveis, estudantes e comunidade local, que têm por atribuição participar das questões pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito escolar, com funções consultivas, deliberativas, fiscais e mobilizadoras (BRASIL, 2004).

Souza (2009) ressalta que:

A instituição de conselhos de escola, eleições para dirigentes escolares ou outros mecanismos tidos como de gestão democrática que atuam a partir da regra da maioria, per si, portanto, não representam a essência da democracia. Se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas (SOUZA, 2009, p. 125).

Dessa forma, tão importante quanto ter um conselho constituído é a participação atuante dos membros que compõem esse conselho, sendo que o papel da instituição é de promover condições de se efetivar essa participação, pois “[...] pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética [...]” (SOUZA, 2009, p. 128). Assim, nos atentamos à necessidade do poder público e da comunidade escolar promover condições favoráveis de atuação destes conselhos, dada a importância desta instância na democratização das ações da instituição.

Avançando para as questões de infraestrutura e recursos, sobre materiais pedagógicos, brinquedos e livros suficientes ao atendimento das propostas pedagógicas, a maioria dos gestores afirma contar com esses recursos, como também, a maioria das instituições, exceto 5, possuem infraestrutura externa às salas. Nesse sentido, uma das gestoras entrevistadas afirma que:

*Nós avançamos muito durante esses anos. Conseguimos muitas coisas, é, mas ainda falta conseguir muitas também... Mas eu não posso reclamar, no nosso CMEI, nem os professores, nem os funcionários, nem as crianças, nosso CMEI tem muita coisa, mas eu gostaria que tivesse muito mais (BRUNA).*

Já em relação ao quadro completo de profissionais, a maioria conta com esse quadro, exceto 5 instituições, que afirmam que raramente ou nunca contam com ele. Quando perguntamos sobre o quantitativo necessário, 8 gestores afirmam que raramente ou nunca contam com o quantitativo necessário de profissionais para atender à instituição; nesse sentido, uma das gestoras ressalta demandas que perpassam não somente pelo quantitativo necessário, mas também pelos processos de formação desses profissionais e por demandas de criação de novos cargos na EI, de forma a atender as reais necessidades da instituição:

*Penso que nós deveríamos ter uma equipe formada de forma correta, começando do secretário escolar que os CMEIs não têm, pessoas capacitadas, porque nós temos aí hoje um grupo que não tem capacitação, pessoas antigas que eram auxiliar administrativa, mas que hoje não dão conta de um computador, que hoje não dão conta da tecnologia que está aí no meio. Então não adianta ter esse profissional que não está habilitado, capacitado, para essa nova realidade que a gente vive hoje, isso é realidade para a gente.*

*Nós não temos para nos ajudar um coordenador, porque a unidade, ela precisaria sim de um coordenador, ela tem necessidade de um coordenador sim, a Educação Infantil. Então eu penso que a gente não tem esse suporte, porque vamos dizer, se um coordenador existisse ainda facilitaria pra gente, às vezes que está dentro da escola... Porque o pedagogo entende que não é função dele pegar material, não é função dele correr para o pátio, não é função dele abrir um portão. Não é função dele, está sendo a função de quem? Função nossa de diretor. Estar no portão. Funcionário da (diz o nome da empresa terceirizada responsável pelo trabalho de conservação) não pode abrir portão, não pode fazer café, não pode isso, não pode aquilo, aí o funcionário tal não pode... Então o único na verdade que às vezes parece que pode fazer tudo é o diretor (LUIZA).*

Dessa forma, observamos questões que ainda demandam especial atenção do poder público municipal, no sentido de garantir que todas as instituições tenham à sua disposição as condições necessárias para o seu bom funcionamento, visto algumas afirmam contar com elas.

Avançando para outras questões do quadro, os gestores ao serem perguntados se observam maiores exigências para o trabalho na EI, 17 sujeitos (48,5%), afirmam que sempre observam e outros 17 (48,5%) frequentemente observam. Sobre melhorias nas condições de trabalho nos últimos tempos, 12

gestores (34,2%) afirmam que frequentemente observam melhorias, 9 gestores (25,7%) sempre observam, 8 (22,8%) às vezes observam e 4 (11,4%) raramente observam. Em relação à autonomia no trabalho para o gestor, 15 (42,8%) dos sujeitos ressaltam que às vezes percebem autonomia, 10 (28,5%), frequentemente e 6 sujeitos (17,1%) raramente ou nunca observam autonomia no trabalho enquanto gestor.

Associados aos dados organizados no quadro, outro item importante que se destaca como um dos objetivos desta pesquisa é a opinião dos gestores sobre a forma de ingresso à função de gestor que considera importante. Nesse aspecto, dos 35 gestores que participaram da etapa de preenchimento dos questionários, 25 gestores (71,4%) afirmam que a melhor forma de ingressar na função é por meio de processos de eleição ou consulta à comunidade escolar, em que todos os envolvidos na instituição possam participar de igual forma. Alguns dos gestores ressaltam que a indicação pode transformar essa função em cargos de fins eleitoreiros, o que pode comprometer os princípios da democracia que devem perpassar todo o trabalho na instituição, comprometendo inclusive a autonomia desses profissionais, principalmente o caráter coletivo e compartilhado da educação. Alguns ressaltam a importância da atuação como professor regente como pré-requisito para compreenderem e realizarem um trabalho significativo na EI.

Destacam também a importância da rotatividade na função a cada 2 mandatos, visto não se tratar de cargo ou função vitalícia, mas uma função em que o acesso seja possibilitado aos que têm interesse e requisitos básicos para nela atuar. Bem como, destacam a importância do processo de eleição ou consulta, complementado à etapas de formação continuada, a fim de considerar critérios técnicos no processo de escolha.

Ressaltamos que a modalidade de concurso público para nomeação desse profissional representa uma opção apresentada por 1 sujeito (2,8%). Sobre essa modalidade, Paro (2003) ressalta que:

Os que defendem o concurso público como meio privilegiado de escolha de diretores, por oposição à eleição, incorrem no equivoco de pretender dar um tratamento meramente técnico a uma questão que é de natureza preponderantemente política. O concurso é recurso imprescindível para selecionar bons educadores escolares que estejam familiarizados com os

fundamentos teóricos da educação [...]. Mas esses são também os requisitos técnicos que se exige de um bom diretor. A partir daí, o que ele precisa é de aptidão política para poder, juntamente com os demais servidores da escola e em consonância com os interesses da população usuária, não apenas gerir a unidade escolar, mas tudo fazer para que o Estado lhe forneça os recursos e as condições necessárias para o seu bom funcionamento (PARO, 2003, p. 122).

Sobre a indicação por parte do poder executivo, 1 sujeito (2,8%) compreende que essa seria uma forma ideal de nomeação para a função, visto que o processo de eleição às vezes pode causar divisão no coletivo de profissionais da instituição, desgaste emocional, descontentamento e o risco de eleger um profissional que não possui o perfil para a função. Entretanto, a nomeação por indicação se caracteriza por muitas argumentações contrárias, que acreditam que ao se “[...] tomar o diretor como representante do Poder Executivo, fica mobilizada a abertura de canais legítimos de participação, à medida em que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar [...]” (PARO, 2003, p. 14). Esse autor ressalta que:

Ao propiciar a indicação sem outros mecanismos que coíbam a imposição de vontades particularistas de pessoas e grupos, a nomeação pura e simples por autoridade estatal encerra sempre um alto grau de subjetividade. Isso propicia um sem-número de injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população, que, além de garantir o respeito aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, possa também evitar o favorecimento ilícito de pessoas, situação que fere o princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos. (PARO, 2003, p. 18).

Outros 4 gestores (11,4%) destacam a importância da formação para atuar na função, entretanto, não ressaltam qual a forma de ingresso à função consideram importante, outros 4 (11,4%) não respondem essa questão.

Dessa forma, observamos que a grande maioria dos gestores indica que a forma mais coerente de acesso à função é por meio da eleição, sendo este o principal canal apontado como efetividade da democratização nas relações escolares.

Nesse sentido, ressaltamos que o município pesquisado atende aos preceitos da Lei 13.005/2014, que estabelece na meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Isso porque institui que a nomeação de profissionais do magistério para exercer a função de Diretor Escolar é da competência exclusiva do Chefe do Executivo Municipal e que esta se dará mediante a participação do candidato em 3 etapas: Avaliativa, Consultiva e Formativa.

A etapa avaliativa consiste na certificação do candidato à função de Diretor Escolar, e tem como finalidade avaliar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar. A etapa consultiva consiste na Consulta Pública para a escolha dos candidatos às funções de Diretor Escolar, pela comunidade escolar, e tem como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, sendo realizada nas Unidades de Ensino, em período a ser definido pela Secretaria Municipal de Educação.

A etapa formativa consiste na participação do diretor escolar em curso de formação continuada em gestão escolar, promovido pelo órgão gestor municipal, com o objetivo de promover a atualização, o aprofundamento, a complementação e a ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional, segundo o Decreto 6.488/2015.

Como principais requisitos, estabelece pertencimento ao quadro do magistério público municipal, curso de Licenciatura Plena ou equivalente ou curso de Pedagogia, experiência mínima de 3 anos de efetivo exercício na docência, em rede pública ou privada.

Assim, observamos um processo que associa critérios técnicos de mérito e desempenho, consulta pública à comunidade escolar e formação continuada. Esse processo dialoga com o que a maioria dos gestores considera forma adequada de acesso ao cargo, exceto pelos critérios técnicos de mérito e desempenho, que não integra as sugestões propostas pelos gestores.

A etapa consultiva confere à comunidade escolar o direito de deliberar sobre a escolha do seu dirigente, sendo que esse termo foi substituído pelo termo “eleição”, o qual também se caracterizava por consulta à comunidade. Essa substituição de termos ocorreu em virtude de alguns processos de Ação Direta de Inconstitucionalidade, ao julgar a improcedência de “eleições” num cargo que é de nomeação do executivo. Assim, atribui-se à comunidade escolar a escolha dos seus dirigentes, sendo esta ratificada pelo poder executivo.

Nesse sentido, Paro (2003) afirma que “[...] à medida que a sociedade se democratiza, e como condições dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade [...]” (PARO, 2003, p. 26). O autor ainda acrescenta que:

Nessa linha de raciocínio, a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes (PARO, 2003, p. 27).

Após destacarmos o conjunto dos aspectos do trabalho do gestor, avançamos para o próximo tópico, no propósito de compreender como ocorrem os processos de formação continuada desses profissionais.

#### 4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE GESTÃO INSITUCIONAL

Segundo Nóvoa (2011), “[...] estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento. É por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação” (NÓVOA, 2011, p. 74).

Os gestores, ao ressaltarem a importância de processos de formação continuada, também rememoram seus processos de formação inicial e dizem que esta, em muito contribuiu para a sua atuação enquanto gestores. Um deles afirma que *“esse conhecimento teórico que nós tivemos na faculdade foi o que trazia na gente, enquanto dentro de sala de aula, o desejo, nos provocava a ir*

*para a direção, a ir tentar uma proposta diferenciada... (LUIZA). Nesse sentido, sobre a formação inicial, o curso de graduação,*

*Olha, ela (graduação) contribuiu, principalmente a habilitação em gestão educacional. Contribuiu muito, porque quando eu vim para trabalhar como gestora, essa parte democrática, eu aprendi na graduação. Ser uma gestora democrática, ter um conselho de escola atuante, precisar das pessoas, isso tudo eu aprendi na graduação (BRUNA).*

*Apesar de ter uma formação de mais de 20 anos atrás, me ajudou muito. Me ajudou muito também a especialização, a pós-graduação em educação, porque nós tivemos uma quantidade grande de conteúdo na área de gestão, porque formava o pedagogo na pós. Então assim... Muito forte na área da administração, na área da gestão escolar mesmo, na articulação com pedagogo, que também é parte do trabalho do diretor, muito mesmo. (JULIA).*

Dessa forma, observamos como a formação inicial contribui na formação desses profissionais quando adentram o campo profissional, ainda que 100% desses gestores a tenham realizado num período em que o currículo do curso de Pedagogia não estabelecia uma articulação da docência ao trabalho pedagógico nas várias dimensões, de forma que havia habilitações específicas para cada atuação, ao contrário dos dias atuais, em que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, no seu artigo 2º, estabelece que

*As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).*

Sobre a formação continuada, as gestoras ressaltam que:

*Penso que por mais que... Eu tenho mais de 20 anos, você vai ver lá no questionário a experiência de magistério, 13 anos como pedagoga, mas nunca tinha tido uma experiência como gestora escolar, eu acho que a formação... Nós tivemos uma formação o ano passado específica para o gestor, eu avalei como muito importante, apesar de eles não terem tido um viés teórico único, às vezes pode confundir a pessoas, mas eu acho que foi uma experiência muito válida, eu acho que tem que ter mesmo, eu até... Se eu fosse permanecer na função eu ia*



*querer fazer uma especialização na área porque eu acho que ajuda muito a refletir (JULIA).*

*Eu acho que abre vários caminhos, a gente abre a mente, se aprofunda mais, ver as... Como é que eu posso dizer? As experiências diferenciadas, cada uma fala sua experiência e você vai se colocando no lugar, vai compartilhando, aprendendo... (CARLA).*

*[...] é a troca de experiência o tempo inteiro, aqui a gente faz e sempre temas voltados para a Educação Infantil, o que a gente pode fazer de melhoria, com partes teóricas e também prática, o que pode ser trabalhado dentro de sala de aula. É necessária a formação (LAURA).*

*Um educador em si, todos que estão na educação. A leitura ao conhecimento ela é importantíssima, porque a todo momento as coisas estão crescendo, mudando, é uma lei aqui, é um decreto ali, é uma fala sobre a questão da Educação Infantil de 0 a 3, de 4 a 5 anos, então se você não ler, se você não busca, você não sabe falar, a cada dia você está se deparando com alunos especiais, com síndromes diferentes, e ele não é do estagiário, não é só do professor que está ali, ele é da escola, então a gente precisa estar interado, então a formação ela é importantíssima (SIMONE).*

Assim, no que se refere aos processos de formação, Venturim e Pozzatti (2012) enfatizam que “[...] pela e na formação inicial e continuada, no mundo do trabalho, se constitui o professor considerando sua história de vida, sua prática, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades [...]” (VENTURIM; POZZATTI, 2012, p.86).

Nessa direção, Nóvoa (2009) destaca “[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais [...]” (NÓVOA, 2009, p. 5), sendo a inovação um elemento central do próprio processo de formação, considerando a necessidade de acompanhar mudanças da sociedade e da educação (NÓVOA, 2009).

Compreendendo a importância da formação continuada, os profissionais participam dos processos de formação desenvolvidos no âmbito da instituição, nos quais, geralmente, o corpo docente, juntamente com pedagogos e gestor, define coletivamente os temas que irão compor essa formação, como também definem a carga horária anual dos estudos e a metodologia. A importância da formação no âmbito da instituição é reforçada por Nóvoa (2009), ao conceber a

[...] ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 7).

Esse é um processo de formação de responsabilidade coletiva, ainda que alguns gestores tenham informado uma responsabilização mais individualizada para esta tarefa (conforme apresentado anteriormente), há também, situações de formação onde os profissionais, sugerem, participam das discussões, relatam os estudos, cooperam na seleção dos materiais de estudo conforme a temática definida, compartilham, avaliam suas práticas, agregam conhecimentos teóricos, enfim, formam-se continuamente. Nesse movimento, “[...] enquanto organização, a escola parece concentrar esforços para que a formação/ atualização conjunta aconteça” (VENTURIM; POZZATTI, 2012, p.96).

Nos dados da pesquisa, apuramos que as formações desenvolvidas no âmbito da instituição são certificadas pelos seus respectivos Conselhos de Escola, ao final das formações. Esse processo, além de contribuir para o crescimento e atualização profissional, é “[...] essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional [...]” (NÓVOA, 2009, p. 8), como também, se constitui um dos requisitos para fins de progressão funcional, conforme prevê o estatuto do magistério do município pesquisado.

Dos 35 gestores integrantes da pesquisa na etapa de aplicação dos questionários, 34 (97,1%) participaram de formações nos últimos 3 anos, tanto no âmbito interno, quanto fora da instituição. Esses dados se aproximam dos dados indicados na pesquisa de Campos (2012), em que a mesma constatou que, nos últimos dois anos, haviam participado de atividades de formação continuada 88,9% dos diretores. Esses dados evidenciam o reconhecimento da importância de processos de formação continuada no desenvolvimento profissional e uma aderência crescente por parte dos profissionais a esse processo, avançando na compreensão de que “[...] a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento [...]” (NÓVOA, 2011, p. 23).

No âmbito da instituição, observamos que a grande maioria das temáticas são relacionadas com a EI, sendo que algumas aparecem com mais incidência. Nos últimos 3 anos, as temáticas de formação desenvolvidas na instituição são as elencadas no quadro a seguir:

**Quadro 8 – Temáticas de formação continuada desenvolvidas nos últimos 3 anos nas instituições**

	<b>Ano 2013</b>	Incidência de vezes em que aparece
<b>TEMAS</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	10
	Projeto Político Pedagógico e regimento referência	05
	O currículo na EI	03
	Valores humanos – ética	02
	Gênero e diversidade sexual na escola	02
	Sustentabilidade e valores humanos	02
	Profissionais da educação	01
	<b>Ano 2014</b>	Incidência de vezes em que aparece
	Inclusão/diversidade étnico racial/ gênero e diversidade	12
	Brinquedos e brincadeiras	10
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	03
	Estatuto da criança e do adolescente	02
	Projeto Político Pedagógico	02
	Avaliação na EI	02
	<b>Ano 2015</b>	Incidência de vezes em que aparece
	Currículo na EI	06
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	03
	Práticas pedagógicas	03
	Valores humanos	02
	Estatuto do magistério	01
	Plano Nacional de Educação	01
	Projeto Político Pedagógico	01
	Jogos sensoriais/música/teatro	01

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, observamos que os estudos de formação continuada dos gestores, em sua maioria, abrangem questões que envolvem conhecimentos específicos da EI, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, currículo na EI, brinquedos e brincadeiras, práticas pedagógicas, projeto político pedagógico, diversidade, entre outros temas. Também percebemos temas, os quais podem ter sido propostos em virtude da ênfase em programas adotados pela municipalidade, como por exemplo, o projeto valores humanos, instituído e assegurado por meio de lei municipal.

Há temas de estudo que se destacam por aparecer numa quantidade maior de vezes no ano, ou por aparecer em vários anos, nas formações desses profissionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, a qual aparece nos últimos 3 anos de estudos, inclusive se destacando no ano de 2013. A diversidade sexual também aparece em 2 anos seguidos, se destacando como tema de formação que mais apareceu no ano de 2014.

No ano de 2014, 12 instituições tiveram a diversidade (Inclusão/diversidade étnico racial/ gênero e diversidade) como temática de formação continuada.

Essa escolha pode estar associada à dificuldade dos profissionais na compreensão dessa temática e dos próprios gestores discutirem a diversidade na instituição. Nesse sentido, os próprios “[...] documentos oficiais e pesquisas na área apontam a necessidade de um trabalho pedagógico na educação infantil na perspectiva inclusiva [...]” (COTONHOTO; VICTOR, 2015, p. 124). Sobre esse aspecto, ao perguntarmos aos gestores se existe dificuldade de compreender ou orientar alguma proposta de trabalho voltada para a questão da diversidade (de forma ampla), algumas gestoras afirmam que:

*Olha, eu tenho, porque eu sei que todas as vezes que nós fazemos formação continuada, que tocamos na questão principalmente com os profissionais, não estou dizendo nem as crianças. Talvez as crianças sejam mais fáceis de entender a diversidade do que o adulto. Eu me deparo com muitos questionamentos [...]. Uma resistência muito grande de trabalhar com a diversidade. Na verdade nem tanto a diversidade da questão de raça, mas a diversidade no âmbito de gênero, homem, mulher, homossexualidade (BRUNA).*

*Sobre a inclusão, eu acredito que sobre a inclusão, o professor tem muito medo disso, mas também, pensando bem, você colocar uma criança também... é claro que ele tem medo, uma criança especial dentro de uma sala com 20 alunos, quem não tem medo? E às vezes sem estagiário, que demora a chegar, né. Mas eu acho que a dificuldade maior delas não é nem essa questão da inclusão, da diversidade de raça, não é isso. A questão... o bloqueio maior é da parte da homossexualidade, é a questão do gênero. Cada discurso que a gente ouve, que a gente não quer acreditar que está ouvindo esse discurso. Uns discursos bem preconceituosos (BRUNA).*

*Nem sempre me considero preparada. Eu já fui convidada pra trabalhar na educação especial e eu não aceitei porque eu não acredito na educação especial da forma que vem sendo, que*

*querendo ou não é uma diversidade, é uma coisa diferente que nós temos...(LAURA).*

*Eu tenho uma abertura... Eu tenho uma abertura para buscar informação, não posso dizer para você que é algo assim muito tranquilo porque não é, você conversar sobre a questão da própria homofobia, da questão da ideologia de gênero, orientação de gênero como queira a militância, né? Questão dessa ideologia de gênero, dessa questão que para mim... Não é que é tão nova, mas a gente tem que ter uma abertura e um diálogo porque às vezes a gente tem os posicionamentos, mas eles não podem decidir a vida do outro. Então eu penso que eu tenho uma abertura, não me furto, não finjo que não está acontecendo se eu tenho uma situação de preconceito por parte nossa, da escola, ou por parte do professor ou a própria a criança, a criança é um menino, ela quer usar o banheiro da menina, como é que é isso... Como é que você lida com isso... Primeiro buscar uma certa laicidade nisso, né? Dela tratar de uma forma mais lúdica, mas hoje eu já vejo que eu preciso me aprofundar, eu ainda não tenho isso muito forte, mas eu busco, não é uma segurança, mas eu tenho buscado (JULIA).*

Assim, percebemos que as questões que envolvem a diversidade ainda demandam atenção por parte do coletivo de profissionais da instituição. Embora as formações com essa temática tenham destaque no ano de 2014 no município pesquisado, a necessidade de compreensão, estudo e formação parece se evidenciar como um projeto que demanda continuidade. Nesta questão, cabe observar que a legislação do município pesquisado fortalece a

A importância do Diretor Escolar assegurar na Unidade de Ensino um ambiente educativo de respeito às diferenças, apoiado em valores, acolhedor e positivo, como condição para promover a aprendizagem entre os estudantes, contribuindo significativamente para reduzir as desigualdades de aprendizagens (DECRETO nº 6488/2015).

Outra questão que observamos por meio das falas é que entre as diversidades de etnia/raça, de deficiência, de gênero e orientação sexual, ou geracional, socioeconômica e territorial, as que apresentam mais dificuldade de compreensão e aceitação são as relacionadas a gênero e orientação sexual, fato que coincide com dados de uma pesquisa divulgada pelo Ministério da Educação, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Universidade de São Paulo (USP), que firmou convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

para realizar o Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. Segundo dados dessa pesquisa:

A área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%) (FIPE, 2009).

Esses dados acentuam a dificuldade dos profissionais (gestores, pedagogos, professores e funcionários) em lidar com questões que têm se destacado nos últimos anos, de forma geral, na sociedade, que por consequência chegam às instituições, segundo a fala da gestora:

*Eu acho que a questão da diversidade que hoje ela entra com força nas escolas, eu acho que o gestor ele tem que estar preparado, porque o discurso hoje não é o mesmo de dez anos atrás, eu acho que... Às vezes a fala do próprio gestor depõem contra né?*

*A questão da diversidade, a questão dessa religiosidade, como é que a gente lida com isso dentro do CMEI sem esquecer a questão da laicidade, a questão da laicidade também é muito importante discutir, eu acho que esses são temas que... Questões que precisam ser trabalhadas (JULIA).*

Nesse sentido, Nóvoa (2011) enfatiza que

Ao longo do século XX, baseávamos a ação pedagógica numa espécie de “modelo ideal” de aluno, que nunca existiu, mas que a relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar, dando origem a práticas educativas razoavelmente coerentes. Hoje, temos diante de nós uma diversidade “explosiva” constituída por alunos de todas as origens [...] (NÓVOA, 2011, p. 67).

Precisamos “[...] encontrar respostas adequadas aos novos alunos [...]” (NÓVOA, 2011, p. 67), uma vez que a falta de conhecimento, de compreensão dessa questão pode acabar por gerar situações de discriminações, preconceitos e exclusão. Souza (2009) afirma que “[...] mesmo discursando muitas vezes em favor das diferenças individuais, a escola regulamenta e

legitima a desigualdade social, tratando aqueles que nunca terão chance como sujeitos para os quais é necessário dar esperança” (SOUZA, 2009, p. 128).

Nesse sentido, o papel do gestor, dos conselhos escolares e da comunidade escolar em geral é de proporcionar espaços de discussão e formação sobre a temática. É importante considerar que uma instituição que segue o viés da gestão democrática, precisa ser democrática tanto na forma de escolha dos seus gestores, quanto no seu currículo, nas ações pedagógicas, no reconhecimento de todos os sujeitos com as suas mais variadas “diferenças”, nas relações sociais.

Com base nisso, a democracia e o direito à educação, a criança enquanto sujeito de direito (BRASIL, 2009), não podem se apresentar apenas como discurso, mas como prática vivenciada no âmbito das instituições em todos os aspectos. Com este panorama, Victor (2010) nos esclarece que:

Ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva, objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais (VICTOR, 2010, p. 334).

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de quebrar os nossos próprios paradigmas, no sentido de respeitar e compreender o sujeito como pessoa, independentemente de qualquer condição, considerando que a própria criança “[...] também dá indicativos de suas necessidades e interesses [...]”, (COTONHOTO; VICTOR, 2015, p. 136) e nos dispor a conhecer e atuar com e na diversidade. Nesse contexto, compartilhamos com a ideia de que o conhecimento profissional docente “[...] não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em ação [...]” (NÓVOA, 2011, p. 75).

Dando continuidade às questões da formação, para além da formação continuada realizada na instituição, 34 gestores (97,1%) afirmaram ter participado de processos ofertados pela municipalidade com temática voltada para a formação de gestores.

A formação continuada ofertada pela municipalidade e o período reservado para estudos, incluído na carga horária de trabalho, constituem-se garantias constante na LDB, que, no seu artigo 67, estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

[...] (BRASIL, 1996).

Esses gestores foram eleitos para o triênio 2013-2015, sendo que, no ano de 2014, aconteceu o curso de formação de gestores escolares oferecido em parceria com órgão gestor municipal e a Escola de Serviço Público do Espírito Santo (ESESP), com carga horária de 120 horas. Segundo uma das gestoras, essa formação permitiu discutir muitas questões que constituem o trabalho do gestor na EI e ressaltou a importância de uma formação que contemple

*O todo. Porque às vezes a gente esquece algo, a última formação que (diz o nome do município) propôs para a gente, ela foi boa devido a isso, ela caminhou em todos os segmentos, nós vimos do financeiro, nós vimos da administração de gerir pessoas, nós vimos de recursos, nós vimos... Então isso é muito bom você rever o todo, o todo foi muito bom, foi interessante... (LUIZA).*

Ao ser perguntada se essa formação previa temática específica da EI, a gestora afirma que

*Sim, nós chegamos a.. Tanto é que eu ainda fiz o registro lá, que não seria o tanto que eu gostaria, é aonde eu lembrei no curso... que se falava tanto na importância da Educação Infantil e eu disse isso: se é tão importante, da base e tudo por que que ainda não se faz, não se investe, não se volta o olhar para a Educação Infantil como se deveria. Então eu penso que ele (o curso) ainda tem que adequar e melhorar para a Educação Infantil.*



Compreendemos que as formações realizadas nas instituições têm como foco principal questões específicas da EI, enquanto as formações oferecidas pelo órgão municipal são formações que contemplam uma variedade de temáticas voltadas para a formação do gestor, o que envolve conhecimentos de administração pública, administração de pessoas, utilização de recursos financeiros, conhecimento sobre a EI enquanto etapa da EB, contudo, observamos, na fala da gestora, a necessidade de maior ênfase nas temáticas voltadas para a EI. De todo modo, entendemos que as formações desenvolvidas nas instituições e as ofertadas pelo órgão municipal se complementam em suas temáticas, de forma que ambas são imprescindíveis aos profissionais e ao trabalho educativo. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2011) destaca que é “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar [...]” (NÓVOA, 2011, p. 19), considerando que:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2011, p. 20).

Sobre a importância da municipalidade investir na formação, uma das gestoras ressalta que:

*Eu acho importante. É sempre importante aprender e sempre se renovar, todas as vezes que a gente faz o curso. A prefeitura oferece um curso, eu aprendo coisas novas. Isso é bacana, acho que tem que fazer mesmo. A gente está sempre aprendendo, né. Aprender a aprender mesmo (BRUNA).*

Ainda no aspecto da formação continuada, buscamos saber junto aos gestores quais temas de formação consideram ser prioritários na EI, numa proposta de formação continuada. Esses sujeitos indicaram as seguintes temáticas:

### Quadro 9 – Temas prioritários de discussão na EI

Temas/área	Incidência de vezes em que aparece
Educação Infantil (currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, cuidar e educar, proposta pedagógica da EI, laicidade)	18
Gestão (administrativa, financeira, recursos financeiros, resolução de conflitos, relações interpessoais, gestão democrática)	14
Diversidade (Educação inclusiva, étnico-racial, gênero e orientação sexual)	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, vimos que as propostas de formação continuada na EI articulam-se às questões que permeiam o seu cotidiano, como vimos nas formações já desenvolvidas e na discussão de temas prioritários a serem discutidos na EI. Compreendemos a importância dos processos de formação desenvolvidos no âmbito do município pesquisado, como espaços que possibilitam repensar e propor tantas outras práticas ao trabalho pedagógico na EI, “[...] baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos [...]” (NÓVOA, 2009, p. 9), que tem como âncora, os próprios professores e é construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

Considerando todo o panorama, no reconhecimento das *múltiplas vozes* dos *sujeitos*, do *encontro*, das *vivências*, da *dialogia* estabelecida, o conjunto da análise dos dados acena que os processos de gestão nas instituições de EI, tem se pautado no reconhecimento do trabalho coletivo como pressuposto importante da gestão democrática; como também, os gestores compreendem a importância de atuarem em todas as dimensões do trabalho, especialmente na dimensão pedagógica. Embora afirmem que as dimensões administrativa, financeira e atividades provenientes ao quadro insuficiente de profissionais ou profissionais sem competência técnica para atuação na função, são fatores que geram uma sobrecarga no trabalho dos gestores e dificulta sua atuação da forma como gostariam. Assim, reconhecendo os avanços conquistados nesta etapa da EB, no município pesquisado, atentamos à importância na garantia das condições adequadas para a efetivação deste trabalho e na consolidação de uma EI de qualidade.

Dando prosseguimento, os gestores reconhecem a EI como uma etapa com especificidades, que requer atuação diferenciada no contato próximo com

as crianças, com as famílias, com os profissionais e no acompanhamento do trabalho desenvolvido na instituição. Os profissionais afirmam satisfeitos em atuar na EI e reconhece a importância dos processos de formação no aperfeiçoamento da sua prática profissional, principalmente com temáticas voltadas para a EI. Com esses indicativos, avançamos para outras questões retomadas nas considerações finais no capítulo que segue.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integrando o campo de estudos sobre a gestão na EI, observando a necessidade de investigar sistematicamente esse processo no âmbito das instituições, esta pesquisa focalizou o gestor que atua nas instituições de EI. Buscamos compreender quem são os gestores que atuam em instituições de EI, considerando o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada desses profissionais.

Pautados em referenciais teóricos-metodológicos bakhtinianos BAKHTIN (1988; 1997; 2010; 2011; 2012), fundamentamos esta pesquisa com base nos conceitos de *sujeito, dialogia, alteridade, excedente de visão e ato ético*. Articulamos esse referencial aos referenciais do campo da gestão, em especial, SOUZA (2006; 2009; 2010; 2012) e PARO (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010, 2012, 2015); do campo da EI, CAMPOS (2006; 2008; 2010; 2011; 2012) e CÔCO (2009; 2010) e no campo da formação, NÓVOA (2002; 2009; 2011).

Conforme anunciamos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e de tipo exploratória, com procedimentos de aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, tendo como campo de pesquisa um município da Região Metropolitana da Grande Vitória e como sujeitos de pesquisa os gestores que atuam em instituições de EI.

A partir dos dados produzidos, traçamos o perfil profissional, por meio do qual observamos que é uma função exercida predominantemente pelas mulheres, na faixa etária de 41 a 50 anos, da cor/etnia branca, casadas, com filhos, que possuem residência própria, residem no mesmo município onde atuam, com filiações sindicais, com renda pessoal de mais de 5 até 8 salários mínimos, renda familiar de mais de 8 até 10 salários mínimos, sendo a renda desses profissionais superiores à renda dos demais integrantes da família. São ocupantes de 1 até 2 cargos efetivos e contam com uma gratificação pela função de gestor na composição da sua renda. A carga horária de trabalho é de 8 horas diárias e 40 horas semanais. São profissionais formados em nível superior, no curso de Pedagogia, em instituições públicas e privadas, com pós-graduação na área da gestão, cursada em instituições privadas.

Os gestores são efetivos no cargo de professores e atuam de 16 a 20 anos na EI. Estão entre o primeiro e o sétimo mandato consecutivo na função, o que representa uma permanência no cargo que varia de 3 a 21 anos, considerando que a duração de cada mandato é de 3 anos. Esses dados evidenciam a constituição de um perfil que assemelha-se aos perfis das poucas pesquisas que envolvem os gestores que atuam na EI; indicam que o nível de escolaridade desses profissionais tem aumentado; apontam que a escolha do profissional ocupante desse cargo por meio da participação da comunidade (eleição ou consulta pública) é uma modalidade adotada por muitos municípios, sendo o caso do município onde realizamos esta pesquisa. Entretanto, o longo período de permanência na função não contribui para o processo de democratização e acesso à função, como um direito dos demais professores e pedagogos da instituição, sendo essa uma questão a ser problematizada.

Por meio dos instrumentos da pesquisa, os gestores nos informaram que têm atuado na gestão compreendendo a coletividade do trabalho, envolvendo a participação dos sujeitos, de modo a não fortalecer as relações hierárquicas e de mando, que envolvem a constituição histórica da gestão. Contudo, as pesquisas apresentadas na nossa revisão de literatura, indicam situações de centralidade do gestor nas suas ações, como profissional que exerce o papel de administrador, supervisor, orientador, numa compreensão da função como meramente técnica e burocratizada, que desconsidera o papel do gestor na atuação de um trabalho com diferentes dimensões interligadas, que se dá no compartilhamento das ações.

Sobre as atividades que constituem o trabalho do gestor, os dados evidenciam que trata-se de uma função com muitas atribuições que envolvem as dimensões administrativa, pedagógica e financeira. A função administrativa é a que mais ocupa o tempo do gestor; a financeira é a que apresenta maior dificuldade de atuação, considerando as exigências para a utilização dos recursos e das prestações de contas, o que requer conhecimentos, os quais os gestores afirmam não possuir para desenvolver esse trabalho.

Em relação à dimensão administrativa, percebemos que a sobrecarga advém de atividades que não se constituem atribuições inerentes à função de gestor, mas que são realizadas pelos mesmos devido à insuficiência de recursos humanos ou à falta de profissionais com condições técnicas nas

instituições para a realização destas atividades. Esse contexto contribui na sobrecarga de trabalho desses profissionais. Lembramos que essa é uma questão que requer a atuação do poder público municipal, visto sua responsabilidade de propiciar condições de bom funcionamento a todas instituições do município. Na pesquisa identificamos um panorama de desigualdade nas condições de infraestrutura das instituições do mesmo município.

Referente à dimensão pedagógica, os dados evidenciam que há um protagonismo dos gestores no acompanhamento dessa dimensão, ainda que estes destaquem a necessidade de maior acompanhamento, excesso das atividades administrativas e financeiras como fator que o dificulta. De acordo com os dados, os gestores procuram possuir conhecimento das rotinas, dos projetos pedagógicos, das avaliações das crianças, do trabalho em sala de aula, enfim, de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Os gestores apresentam a necessidade de acompanhar tudo, todas as ações, todos os projetos, todas as reuniões de pais, de planejamento, de formações, as rotinas das crianças, as refeições, as atividades pedagógicas no interior e exterior da instituição, sendo que essa necessidade é o que pode contribuir para o sentimento que observamos, por parte da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, de que não conseguem “dar conta” de todas as suas atribuições, de que “não conseguem” acompanhar todo o trabalho pedagógico, de que “poderiam fazer mais”.

Essa questão pode se traduzir numa possível “subestimação” do coletivo de profissionais que atuam na instituição, considerando que, quando atuamos no coletivo, compartilhamos, delegamos e confiamos no trabalho a ser desenvolvido. O acompanhamento desse trabalho se faz necessário, porém pode contar com parcerias. Dessa forma, é necessário pensar o que de fato constitui atribuições do gestor, como é possível organizar as diferentes dimensões desse trabalho de forma que uma não se sobreponha à outra, pensar na potencialidade do trabalho coletivo em sua essencialidade e enquanto possibilidade de descentralização do trabalho, de compartilhamento das ações, de menor sobrecarga de trabalho aos gestores e consequentemente como fator de qualidade do trabalho desenvolvido na

instituição, ainda que os dados evidenciem o compartilhamento do trabalho e a dialogia com o coletivo de profissionais.

Por outro lado, destacamos que o reconhecimento da função vinculada ao trabalho pedagógico evidencia a alteridade dos processos de gestão, a compreensão da função do gestor como articulador, mediador, como uma função que perpassa e reconhece a importância de todas as dimensões, principalmente a pedagógica, o que antes não se acreditava não constituir atribuição do gestor.

Consideramos importante enfatizar a preocupação do trabalho com foco nas crianças, a superação de algumas práticas ainda presentes na EI que desconsideram o protagonismo dessas crianças, como também o conhecimento das especificidades da EI e de alguns pressupostos do principal documento orientador da EI, as Diretrizes Curriculares, documento este que se configura como temática de formação continuada que mais aparece nas propostas de formação desenvolvidas no âmbito das instituições.

Os gestores sentem que contribuem para a educação com o seu trabalho. De forma geral, se sentem satisfeitos com o seu trabalho como gestor na EI, embora reconheçam que se faz necessário a melhoria de condições em vários aspectos desse trabalho. Apontam que a função de gestor não eleva a sua posição social, mas se traduz num reconhecimento e privilégio assumir uma função em que o nível de exigências, de atribuições e de responsabilidade são relativamente altos, mas que possibilita importantes experiências.

Ao focalizarmos as formas de provimento à função consideradas importantes pelos gestores, os dados indicam que estes consideram importante o acesso por meio de processos de eleição ou consulta à comunidade, como ocorre no município pesquisado, considerando que a pura e simples indicação pode comprometer os princípios da democracia que devem perpassar todo o trabalho na instituição.

Concluindo, no âmbito da formação continuada, os dados evidenciam a importância da formação para a atuação na EI, seja como professores, pedagogos, gestores, considerando a estreita vinculação dessa formação com as especificidades dessa etapa da EB. Conforme os dados, (97,1%) participaram de formações nos últimos 3 anos tanto no âmbito quanto fora da instituição, quando ofertadas pela municipalidade. A formação continuada

realizada nas instituições ocorre dentro da carga horária de trabalho dos profissionais e é assinalado que professores, pedagogos e gestores definem coletivamente as temáticas, cooperam na seleção dos materiais de estudo conforme a temática definida, organizam, participam das discussões, relatam os estudos, compartilham, discutem, avaliam suas práticas.

Os estudos de formação continuada dos gestores, em sua maioria, abrangem questões que envolvem conhecimentos específicos da EI, como as Diretrizes Curriculares nacionais para a EI, currículo na EI, brinquedos e brincadeiras, práticas pedagógicas, Projeto Político Pedagógico, diversidade, entre outros temas.

Os respondentes também informam que o município pesquisado investe na formação continuada nas suas respectivas áreas de atuação. Na área da gestão, nos últimos 3 anos, o município ofertou formação com carga horária de 120 horas, contemplando as principais dimensões de atuação: pedagógica, administrativa e financeira, entretanto com menos ênfase na pedagógica, conforme ressaltam algumas gestoras. De forma geral, observamos que essas formações se complementam e constituem um importante arcabouço teórico no sentido de potencializar as práticas desenvolvidas no âmbito da instituição, as quais são refletidas e avaliadas por meio desses processos de formação.

Com esse conjunto de dados, finalizamos este texto, acreditando que avançamos na compreensão dos processos de gestão desenvolvidos nas instituições de EI nos principais aspectos que constituem esse trabalho.

A principal relevância desta pesquisa para o campo da EI e da gestão, é que esta, por meio da metodologia proposta e dos pressupostos teóricos metodológicos bakhtinianos que a alicerça, os quais reconhece a importância dos sujeitos na sua singularidade, como alguém que se constitui por meio do outro, apresenta a voz dos gestores que atuam nas instituições de EI, sendo que esta fundamenta todo o nosso arcabouço de análises.

Acreditamos que essa *polifonia*, essa *multiplicidade de vozes* contribuíram para as *enunciações* aqui apresentadas e consequentemente para a compreensão de questões importantes para o campo da EI e da gestão. Esclarecemos que nesta pesquisa apresentamos a temática sob a ótica dos gestores, por isso reconhecemos que outras leituras são possíveis quando pesquisadas na ótica de outros profissionais, uma vez que iniciamos um



diálogo, que se apresenta como um elo nessa cadeia ininterrupta de enunciações (BAKHTIN, 2011).

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu Outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004. 302p.

ALVES, K.K; CÔCO, V. O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** 105 Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 105-124, jan./jun. 2014.

AQUINO, L. M. L. A gestão democrática nas instituições de Educação Infantil: questões para pensar a formação de gestores. **Revista Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set. 2008/fev. 2009.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ernandina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília: [s.n.], 2005.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Caderno 5**. Brasília: [s.n.], 2004. p. 26.

\_\_\_\_\_. MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Secretaria de Educação Básica**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Brasília: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)> Acesso em: 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

BASTOS, N.; GIOVANI, F. A constituição da pesquisa e do pesquisador: questões de ética e de estética para as ciências humanas. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. (Org.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil no Brasil**: Avaliação Qualitativa e Quantitativa. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A gestão da Educação Infantil no Brasil**: O perfil das equipes gestoras de unidades municipais e conveniadas. Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/gestao-educacao-infantil-brasil-728407.shtml?page=3>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. A gestão da Educação Infantil no Brasil. **Revista Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, 2012.

CASTRO, M. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **RBPAE**, v. 23, n. 2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

CERISARA, A.B. Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL: Caxias do Sul: 1998. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em 26.01.2016.

CÔCO, Valdete. **A configuração do trabalho docente na educação infantil**. Congresso Ibero-brasileiro de Administração da Educação. 2010. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão na Educação Infantil - Os processos de escolha dos dirigentes das instituições**. Congresso Ibero-brasileiro de Administração da Educação. 2009. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/345.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf). Acesso em: 18 nov. 2014.

CÓSSIO, M. F. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 144-162, jan./abr. 2012.

CONCEIÇÃO, S.; PARENTE, J. Um estudo multivariado do perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana – SE. **RBPAE**, v. 28, n. 2, p. 479-494, mai./ago. 2012.

COTONHOTO, Larissy Alves; VICTOR, Sonia Lopes. Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122 – 143, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br> Acesso em: 27 Jan. 2015.

DOURADO. L. F. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-95.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-Go. Goiânia: Alternativa, 2003. (Nedesc – Coleção Políticas Educacionais).

FERREIRA, E.B; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FERREIRA, E.B; VENTURIM, S; CÔCO, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: [s.n.], 2009.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GALDINO, L.; VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V. Ciências Humanas em Bakhtin: iniciando uma conversa... In: **V Circulo Rodas de Conversa Bakhtiniana**: Praça pública. Multidão. Revolução. Utopia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em foco**, Juiz de Fora, n. 6, 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Questões de método nas pesquisas em educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GELMI, G. **Educação infantil, direito à educação e gestão escolar**: um retrato a partir das publicações oficiais acadêmicas. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2012. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/MARÍLIA.

HORA, D. L. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 565-581, set./dez. 2010.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Vozes: 2013.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Vozes: 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (Temas Básicos de Educação e Ensino)**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

MELLO, M. B.; MIOTELLO, V. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 218-226, mai./ago. 2013. Disponível em: <[www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../1095](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../1095)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

MENEZES, C. C. L. C. **Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica - um estudo de caso no município de Itabuna-Ba**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Biblioteca depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-Faced.

MIOTELLO, V. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MIOTELO, V.; MOURA, M.I. (Orgs). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena (Tese de Doutorado)**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, SP, 2013.

NETO, T. L. C.; PRADO, E. C. **A democracia participativa na área de conhecimento do modelo de gestão democrática escolar: tendências e questões (2000-2009)**. 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/TiagoLeandroDaCruzNeto-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sindicato dos Professores – SIMPRO, 2007.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2015.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 21 jun. 2014.

PARO, V. H. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da Escola Pública. Trabalho apresentado no **V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular**, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>> Acesso em: 21 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da Escola Pública.** 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a educação.** 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar:** introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. et al. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1968. p. 17-40.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil (1981-2001). **RBPAE**, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago. 2014

SOUZA, A. R. et al. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná. Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ed. Da UFPR, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba** – PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo, PUC-SP, 2001.

TOME, M. F. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, 2011. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências.

VENTURIM, S; POZZATTI, M. Trabalhadores Docentes do Espírito Santo: identidades e processos de formação. In: FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VICTOR, S. L. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professores regentes e especialistas em educação especial. In: Sonia Lopes Victor; Rogério Drago; José Francisco Chicon. (Org.). **A educação inclusiva de crianças adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. 1ed.Vitória: Edufes, 2010, v. 1.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/>>





## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**ESTADOS DA ARTE E CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO**  
**LOCALIZADOS NO BANCO DE PESQUISAS “GOOGLE ACADÊMICO”**

- a) Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil (1981-2001) – produzido por Ângelo Ricardo de Souza – apresenta um levantamento bibliográfico da pesquisa brasileira sobre Gestão Escolar no período compreendido entre 1981 e 2001, a partir da análise dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de projeto de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP).
- b) O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997) – coordenado por Lauro Carlos Wittmann e Regina Vinhaes Gracindo – representa um estudo, realizado pela ANPAE, que envolveu as pesquisas sobre políticas e gestão concluídas no período de 1991 a 1997, desenvolveu-se através do levantamento das pesquisas realizadas, da categorização e inclusão do acervo levantado no banco de dados da ANPAE, da análise dos documentos por categoria e da elaboração dos textos para divulgação dos resultados. Para isso foram identificados relatórios de pesquisa, livros e artigos que contivessem as informações para a análise pretendida, sendo identificado um total de 1196 pesquisas, organizadas em 11 temáticas.
- c) Estado da Arte: Gestão, Autonomia Escolar e Órgãos Colegiados (2000-2008) – coordenado por Ângela Maria Martins com a colaboração de Cleiton de Oliveira, Donaldo Bello de Souza, Marialva Rossi Tavares, Valéria Virgínia Lopes e Vandrê Gomes da Silva – trabalho que sistematiza a produção científica realizada em torno do tema da gestão, da autonomia e do funcionamento de órgãos colegiados, a partir de levantamento realizado com base no Banco de Teses da Capes, em artigos de periódicos da área de Ciências Humanas e Sociais e anais de eventos.
- d) A democracia participativa na área de conhecimento do modelo de

gestão democrática escolar: tendências e questões (2000-2009) – trata-se de um Estado da Arte produzido a partir do Banco de Dissertação e Teses da Capes, realizado por Tiago Leandro Cruz Neto e Edna Cristina do Prado (2012), os quais mapearam as pesquisas no campo da gestão democrática, especificamente sobre a participação democrática na escola.

## APÊNDICE B

### LISTA DOS TRABALHOS ENCONTRADOS A PARTIR DOS DESCRITORES “GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL” NO BANCO DE PESQUISAS CAPES

1. TOME, Marta Fresneda. <b>A educação infantil foi para a escola, e agora?</b> Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, 2011. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências.
2. FERNANDES, Anna Costa. <b>A inclusão escolar na educação infantil:</b> um olhar sobre a prática docente. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.
3. RIBEIRO, Maria de Jesus Araujo. <b>Impactos iniciais do Fundeb na qualidade da educação infantil pública do município de fortaleza.</b> 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.
4. COSTA, Sonia Glaucia. <b>Subjetividade e complexidade na gestão escolar:</b> um estudo de caso com participantes da escola de gestores. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010. Biblioteca Depositária: BCE UnB.
5. GELMI, Gisele. <b>Educação infantil, direito à educação e gestão escolar:</b> um retrato a partir das publicações oficiais acadêmicas. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2012. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/MARÍLIA.
6. LIMA, Jozina Pires de Araujo. <b>Gestão democrática na escola:</b> uma estratégia de prazer no trabalho - estudo exploratório com professores de escola pública do distrito federal. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2011. Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília.
7. CRUZ, Claudia Alencar Lopes. <b>A coexistência dos grupos no espaço escolar:</b> os estabelecidos e os outsiders. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden.
8. ORIANI, Valeria Pall. <b>Direitos humanos e gênero na educação infantil:</b> concepções e práticas pedagógicas. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências.
9. CANDIDO, Monica Raquel. <b>Trajetória e desafios da formação de professores no Brasil:</b> um estudo sobre o curso de Pedagogia da instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, 2011. Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda.
10. GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. <b>Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente.</b> 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. Biblioteca

Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca Setorial Do CE/UFPB.	
11.	WENDLER, Cintia Caldonazo. <b>Conselhos escolares na educação infantil</b> : a experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2012. Biblioteca Depositária: Biblioteca do setor de Ciências Humanas, Letras E Artes.
12.	SOUZA, Fernanda Cristina de. <b>“Como lobo na pele de cordeiro”</b> : discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.
13.	CARVALHO, Rodrigo Saballa de. <b>A invenção do pedagogo generalista</b> : problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial de Educação.
14.	MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa. <b>Educação infantil</b> : a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2012. Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED.
15.	LEITAO, Fatima Maria Araujo Saboia. <b>O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil</b> . 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.
16.	RONSONI, Marcelo Luis. <b>O ensino fundamental no limiar de 2010</b> : repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Biblioteca Depositária: Central e Setorial.
17.	CASTRO, Cleyde Oliveira de. <b>Apropriação das idéias da nova escola no território do Acre nos anos de 1940</b> : a gestão de Maria Angélica de Castro na Secretaria Estadual de Educação. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação.
18.	COSTA, Maria Aparecida Rodrigues da. <b>Educação em tempo integral no município de Vitória</b> : a experiência do Brincarte. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Ufes.
19.	BUHLER, Riviane. <b>Formação continuada de gestores escolares e a qualidade da educação na rede de escolas municipais de Canoas/RS</b> : contributos para qualificar a ação gestora. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. Biblioteca Depositária: UNILASALLE.
20.	ILVA, Leila Cristina Borges da. <b>Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional</b> . 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
21.	CASAGRANDE, Ana Lara. <b>As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas</b> . 201 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro. Biblioteca Depositária: IB - UNESP - RIO CLARO.
22. SILVA, Suzan Christina Ribeiro da. <b>Políticas de currículo e fluxos culturais</b> : sujeito, conhecimento e diferença. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro. Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS – UERJ.
23. SANTOS, Lucia Aparecida dos. <b>Educação infantil e terceiro setor no município de Santos</b> : o desafio da qualidade. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Biblioteca Depositária: Biblioteca De Pós-Graduação Unisantos.
24. OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. <b>Judicialização da educação</b> : a atuação do ministério público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de juiz de fora. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária UFJF.
25. MEDEIROS, Elissandra. <b>A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP</b> . 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília.
26. PURIN, Paola Cardoso. <b>O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/RS</b> : limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.
27. GOMES, Manoel dos Santos. <b>Educação Física na educação infantil</b> : um estudo sobre a formação de professores em Educação Física. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: BU.
28. RABINOVICH, Shelly Blecher. <b>A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I</b> : a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP.
29. SENTANIN, Elisangela Ferreira. <b>Viabilidade da implementação de computadores na primeira etapa da educação básica em uma rede pública municipal do interior de São Paulo</b> . 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Biblioteca Depositária: UNESP.
30. NOBREGA, Carla Eugenia Fonseca da Silva Marques de. <b>O processo de seleção de alunos para o ensino agrícola como política de inclusão</b> : uma análise da experiência do campus Vitória de Santo Antão. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: UFRRJ.
31. ZOCA, Andrea Cristina. <b>O lado negro da lua</b> : um estudo sobre o serviço social escolar. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
32. BOTELHO, Jordana Stella. <b>Prescrições para os jardins de infância paranaenses</b> : do programa de experiências de 1950 ao regimento e planejamento de atividades de 1963. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Biblioteca Depositária:

Biblioteca do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.
33. RAMOS, Rowayne Soares. <b>Educação de jovens e adultos no centro de ressociação em Cuiabá-MT</b> : práticas de leitura escrita e letramento. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT.
34. CHIARE, Lidiane Gonzaga. <b>Formação continuada de professores</b> : desvelando a trajetória constituída no interior de um centro de educação infantil de Blumenau (SC). 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga.
35. FECHINE, Alvaro Diogenes Leite. <b>Contexto social e práticas alimentares em creches públicas</b> : compreensões e olhares de professores e pais sobre obesidade e sobrepeso em crianças. 146 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Medicina.
36. SOUZA, Maria Elizabete Costa de. <b>Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho</b> : articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca Setorial Do CE/UFPB.
37. ANDRIOLI, Luciana Regina. <b>Presença e significado da escola</b> : estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM.
38. SIMAO, Marcia Buss. <b>Relações sociais em um contexto de educação infantil</b> : um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: BU.
39. CARDOSO, Nilton Francisco. <b>As políticas públicas de educação</b> : adolescentes com trajetórias truncadas. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP.
40. CUNHA, Diogo Thimoteo da. <b>Condições higiênico-sanitárias das unidades de alimentação e nutrição das escolas e creches de educação infantil atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar - PNAE</b> : um estudo da Baixada Santista. 131 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de São Paulo.
41. ABRANTES, Aline Reck Padilha. <b>Escola inclusiva</b> : uma leitura possível a partir das elaborações lacanianas dos quatro discursos. 101 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Biblioteca Depositária: UNESP.
42. SOUZA, Carlos Eduardo de. <b>A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança</b> : a atividade docente de musicalização na educação infantil. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCO/UFSCAR.
43. XAVIER, Thais Grilo Moreira. <b>Escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados</b> : do direito a realidade. 108 f. Dissertação (Mestrado em



Enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.
44. MEDEIROS, Cindy Renate Piassetta Xavier. <b>Requisitos técnicos e biopsicossociais para desenvolvimento de projeto de brinquedos pré-escolares</b> . 200 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: B.U.
45. MACEDO, Claudia Vanuza de Barros. <b>A interlocução intermediada pelo gênero carta ao autor na sala de aula</b> . 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFCG.
<b>Gestão institucional na Educação infantil (9 registro(s) encontrado(s))</b>
1. TOME, Marta Fresneda. <b>A educação infantil foi para a escola, e agora?</b> Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília. Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências.
2. GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. <b>Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente</b> . 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca Setorial do CE/UFPB.
3. COSTA, Sonia Glaucia. <b>Subjetividade e complexidade na gestão escolar</b> : um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UNB.
4. CRUZ, Claudia Alencar Lopes. <b>A coexistência dos grupos no espaço escolar</b> : os estabelecidos e os outsiders. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Jalmar Dowden.
5. PIMENTEL, Claudia. <b>Espaços de livro e leitura</b> : um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.
6. COSTA, Gerline Maciel Almeida da. <b>Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (Napne)</b> : ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Biblioteca Depositária: Biblioteca CEDU.
7. MOREIRA, Priscyla Simoes Sousa. <b>Referenciais prescritos para educação infantil</b> : diálogos com o professor de educação física. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo Biblioteca. Depositária: Setorial do CEFD.
8. FONSECA, Neusa Esmeria da Silva. <b>Gestão e implementação das diretrizes oficiais para a educação infantil no município de Patos de Minas-MG (1996-2012)</b> . 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca da UFU.
9. SIMAO, Marcia Buss. <b>Relações sociais em um contexto de educação infantil</b> : um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

### APÊNDICE C

#### LISTA DOS TRABALHOS SELECIONADOS A PARTIR DE BUSCA COM OS DESCRIPTORIOS “GESTÃO ESCOLAR NA EI E GESTÃO INSTITUCIONAL NA EI”

AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	BANCO PESQUISADO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TIPO DE TRABALHO	TOTAL
Marta Fresneda Tomé	2011	A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil	CAPES	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Tese	01
Gisele Gelmi	2012	Educação Infantil, Direito à Educação e Gestão Escolar: Um retrato das publicações oficiais acadêmicas	CAPES	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação	01
Claudia Celeste Lima Costa Menezes	2012	Educação Infantil: a gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna-BA	CAPES	Universidade Federal da Bahia	Tese	01
TOTAL						03

**APÊNDICE D**

**LISTA DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA USP**

1	Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança... Monção, Maria Aparecida Guedes. Tese de Doutorado. 2013.
2	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho. Boleiz Junior, Flávio. Tese de Doutorado. 2012.
3	As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas. Cardoso, Nilton Francisco. Tese de Doutorado. Ano 2012.
4	Avaliação da qualidade da educação: aspectos críticos para a administração escolar. Gallani, Mariângela Rodrigues Borges. Dissertação de Mestrado. 2012.
5	Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória. Souza, Marívia Perpetua Sampaio. Dissertação de Mestrado. 2012.
6	Sonhos interditados?: a carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São... Wellen, Hericka Karla Alencar de Medeiros. Tese de Doutorado. 2011.
7	O espetáculo da educação: os centros educacionais unificados do município de São... Pacheco, Reinaldo Tadeu Boscolo. Tese de Doutorado. 2009.
8	Da quebra das paredes à construção de uma nova escola. Paier, Simone de Castro. Dissertação de Mestrado. 2009.
9	Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: "amigos da escola". Souza, Silvana Aparecida de. Tese de Doutorado. 2008.
10	Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano. Boleiz Junior, Flávio. Dissertação de Mestrado. 2008.
11	Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional... Oliveira, Lilian Haffner da Rocha. Dissertação de Mestrado. 2006.
12	A escola pública e o lazer: um estudo de caso do programa parceiros do futuro. Pacheco, Reinaldo Tadeu Boscolo. Dissertação de Mestrado. 2004.

**APÊNDICE E**  
**LISTA DOS TRABALHOS SELECIONADOS NO BANCO DE TESES E**  
**DISSERTAÇÕES DA USP**

<b>AUTORES</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TOTAL</b>
Maria Aparecida Guedes Monção	2013	Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena	01
TOTAL 01			

## APÊNDICE F

### PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAE) DA ANPAE, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: “GESTÃO ESCOLAR OR EDUCAÇÃO INFANTIL”

EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
v. 29, n. 1 (2013)	Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil	Fabiana Fernandes, Nelson Gimenes, Maria Campos

**APÊNDICE G**

**PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAE) DA ANPAE, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: GESTÃO OR EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
v. 27, n. 2 (2011)	A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil	Lenilda Cordeiro de Macedo, Adelaide Alves Dias
v. 30, n. 2 (2014)	O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos	Bianca Correa, Theresa Adrião
v. 27, n. 2 (2011)	A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: A Educação Infantil em Porto Alegre	Vera Maria Vidal Peroni, Maria Otília Kroeff Susin
v. 25, n. 3 (2009)	Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação	Luiz Antonio Miguel Ferreira, Gilza Maria Zauhy Garms
v. 22, n. 2 (2006)	O financiamento da educação infantil no Brasil de 2003 a 2006	Maria Esperança F. Carneiro, Maria Cristina Dutra Mesquita
v. 23, n. 2 (2007)	Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada	Leda Scheibe
v. 29, n. 1 (2013)	Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil	Fabiana Fernandes, Nelson Gimenes, Maria Campos
v. 23, n. 2 (2007)	Curso de Pedagogia ou Normal Superior?	Acácia Zeneida Kuenzer, Marli de Fátima Rodrigues
v. 28, n. 3 (2012)	Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente	Bianca Guizzo, Jane Felipe
<b>Total</b>		<b>9 REGISTROS</b>

**APÊNDICE H**

**PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBP AE) DA ANPAE, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: “GESTÃO ESCOLAR”**

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
v. 22, n. 1 (2006)	Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil	Ângelo Ricardo de Souza
v. 23, n. 1 (2007)	Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples	Sofia Lerche Vieira
v. 30, n. 2 (2014)	A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura	Ângelo Ricardo de Souza, Taís Moura Tavares
v. 26, n. 3 (2010)	Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008)	Angela Maria Martins, Vandré Gomes da Silva
v. 25, n. 2 (2009)	Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar	Alfredo Macedo Gomes, Ana Lúcia Félix dos Santos, Darci Barbosa Lira de Melo
v. 28, n. 1 (2012)	Gestão democrática e educação do campo	Fernando José Martins
v. 22, n. 1 (2006)	A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas	Arlene Maria Soares de Medeiros, Maria Lúcia de Abrantes Fortuna, Joaquim Gonçalves Barbosa
v. 28, n. 1 (2012)	Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática	Graziela Zambão Abdian, Elianeth Dias Kanthack Hernandez
v. 25, n. 2 (2009)	A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras	Marília Fonseca, João Ferreira de Oliveira
v. 26, n. 3 (2010)	Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produção de artigos em periódicos científicos (2000-2008)	Cleiton de Oliveira, Valéria Virgínia Lopes
v. 27, n. 2 (2011)	O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais	Maria Helena Augusto, Dalila Andrade de Oliveira
v. 28, n. 1 (2012)	As interfaces da participação da família na gestão escolar	Priscila Ximenes Souza do Nascimento, Luciana Rosa Marques

v. 27, n. 3 (2011)	Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica	Miguel Henrique Russo
v. 27, n. 3 (2011)	A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar	Maria José da Silva Fernandes
v. 27, n. 1 (2011)	Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas	Márcia Angela da Silva Aguiar
v. 26, n. 3 (2010)	O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)	Graziela Zambão Abdian Maia, Aline Manfio
v. 26, n. 3 (2010)	Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados	Donaldo Bello de Souza
v. 27, n. 3 (2011)	A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família	Edson do Carmo Inforsato, Fátima Aparecida Ferreira Inforsato, Inês Marini Rodrigues, Valéria Longobardo Fontes
v. 26, n. 2 (2010)	Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação	Maria de Fátima Cossio, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Cecilia Lorea Leite, Maria Antonieta Dall'Igna
v. 26, n. 2 (2010)	Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006	Donaldo Bello de Souza, Silvia Alícia Martinez
v. 27, n. 3 (2011)	Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais	José Augusto Pacheco
v. 30, n. 2 (2014)	Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais	Marília Fonseca
v. 25, n. 1 (2009)	Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal	Marisa Schneckenberg
v. 23, n. 2 (2007)	A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais	Magali de Castro
v. 18, n. 1 (2002)	Práticas clientelísticas e gestão democrática na instituição escolar: a difícil travessia	Lindamir Cardoso Vieira Oliveira



v. 25, n. 3 (2009)	Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores	Miguel Henrique Russo
v. 30, n. 1 (2014)	Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar	Cristiane Machado, Ocimar Munhoz Alavarse
v. 28, n. 3 (2012)	Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar	Luís Silva, Miriam Alves
v. 24, n. 1 (2008)	As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil	Graziela Zambão Abdian Maia
v. 23, n. 3 (2007)	Gestão da escola pública e informática na educação: análise de um programa	Angela Maria Martins
v. 29, n. 1 (2013)	O programa nacional de alimentação escolar: história e modalidades de gestão	Paulo Rodrigues
v. 17, n. 2 (2001)	Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado?	José Albertino Carvalho Lordêlo
v. 30, n. 1 (2014)	Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados?	Mirna de Lima Medeiros, Luna Marquez Ferolla, Cláudia Souza Passador, João Luiz Passador
v. 17, n. 1 (2001)	Da administração escolar à gestão democrática: um pouco da história da ANPAE ... e de como entro nesta história	João Gualberto de Carvalho Meneses
v. 27, n. 1 (2011)	Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões	Sofia Lerche Vieira
Total	35 artigos	

**APÊNDICE I**

**PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAE) DA ANPAE, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: “EDUCAÇÃO INFANTIL”**

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
v. 27, n. 2 (2011)	A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil	Lenilda Cordeiro de Macedo, Adelaide Alves Dias
v. 30, n. 2 (2014)	O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos	Bianca Correa, Theresa Adrião
v. 22, n. 2 (2006)	O financiamento da educação infantil no Brasil de 2003 a 2006	Maria Esperança F. Carneiro, Maria Cristina Dutra Mesquita
v. 27, n. 2 (2011)	A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: A Educação Infantil em Porto Alegre	Vera Maria Vidal Peroni, Maria Otilia Kroeff Susin
v. 25, n. 3 (2009)	Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação	Luiz Antonio Miguel Ferreira, Gilza Maria Zauhy Garms
v. 23, n. 2 (2007)	Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada	Leda Scheibe
v. 23, n. 2 (2007)	Curso de Pedagogia ou Normal Superior?	Acácia Zeneida Kuenzer, Marli de Fátima Rodrigues
v. 29, n. 1 (2013)	Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil	Fabiana Fernandes, Nelson Gimenes, Maria Campos
<u>v. 28, n. 3</u> <u>(2012)</u>	Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente	Bianca Guizzo, Jane Felipe
<b>Total</b>		<b>9 artigos</b>

## APÊNDICE J

### PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAE) DA ANPAE, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: “EDUCAÇÃO INFANTIL”

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
v. 25, n. 1 (2009)	Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal	Marisa Schneckenberg
v. 26, n. 3 (2010)	O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)	Graziela Zambão Abdian Maia, Aline Manfio
v. 30, n. 2 (2014)	A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura	Ângelo Ricardo de Souza, Taís Moura Tavares
v. 17, n. 2 (2001)	Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrados ou gestor escolar	Flavia Obino Correa Werle
Total		04 artigos

**APÊNDICE K**  
**PRODUÇÕES SELECIONADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E**  
**ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE**

<b>AUTORES</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TOTAL</b>
Magali de Castro	2007	A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais	01
Dinair Leal da Hora	2010	Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense	01
Maria de Fátima Cossio, Álvaro Moreira Hypolito Maria Cecilia Lorea Leite Maria Antonieta Dall'Igna	2010	Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação	01
Sergio Conceição, Juliano Parente	2012	Um estudo multivariado do perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana-SE	01
Ângelo Ricardo de Souza Taís Moura Tavares	2014	A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura	01
TOTAL 05			

**APÊNDICE L****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES - GRUFAE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos à Secretaria Municipal de Educação da Serra - ES/Gerência de Educação Infantil a pesquisa “Gestão Institucional na Educação Infantil”. Esta pesquisa, de autoria da estudante Luciana Galdino, integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdete Côco, constitui-se como atividade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Situa-se no campo da Educação Infantil (EI) e focaliza o gestor que atua nas instituições de Educação Infantil e apresenta o seguinte delineamento:

<b>ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>1. OBJETIVO GERAL</b>	Compreender quem são gestores que atuam em instituições de EI considerando o perfil profissional, as demandas do trabalho, os processos interativos na dinâmica de desenvolvimento da EI, a formação continuada e sua vinculação com a especificidade da gestão e os sentidos de ser gestor nessa etapa da Educação Básica.
<b>2. PROCEDIMENTOS</b>	Aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, a serem realizados com os gestores que atuam nas instituições de EI, registro de áudio (gravação de voz). Obs.: tais procedimentos serão desenvolvidos de forma que assegurem a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem dos participantes da pesquisa.
<b>3. SUJEITOS</b>	Gestores atuantes na EI.
<b>4. RISCOS</b>	Ambiguidade de compreensão sobre a natureza da pesquisa.
<b>5. BENEFÍCIOS</b>	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI e da gestão, possibilitando maior compreensão dos processos de gestão desenvolvidos nas instituições.

Esclarecemos que o questionário será aplicado aos gestores que atuam na EI para levantamento de dados sobre o perfil, a escolarização, as formas de provimento ao cargo, a remuneração, as principais atividades desenvolvidas na atuação desse profissional.

As entrevistas serão desenvolvidas com gestores institucionais da EI que aceitem contribuir para esta pesquisa. Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada ou a qualquer momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da identidade dos participantes sem identificação de seus nomes em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Assim também, asseguramos aos sujeitos sua liberdade para participar como voluntários da pesquisa sem nenhum custo, bem como qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada no local de estudo pelo pesquisador responsável e a outra entregue ao participante.

---

Luciana Galdino (Pesquisadora)

Cel.: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

---

Participante da pesquisa

Vitória, \_\_\_\_ de Maio de 2015.

Endereço do Comitê de ética em pesquisa - Vitória-ES

Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Campus Universitário de

Goiabeiras. Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória-ES, 29060-970

Tel: 4009-7840

**APÊNDICE M****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES -****GRUFAE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Tomando com princípio o respeito à dignidade, à liberdade e à autonomia do ser humano que embasam as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>24</sup>, apresentamos ao gestor (a) \_\_\_\_\_

a pesquisa “Gestão Institucional na Educação Infantil”.

Esta pesquisa, de autoria da estudante Luciana Galdino, integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco, constitui-se como atividade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Situa-se no campo da Educação Infantil (EI) e focaliza o gestor que atua nas instituições de Educação Infantil.

<b>ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>1. OBJETIVO GERAL</b>	Compreender quem são gestores que atuam em instituições de EI considerando o perfil profissional, as demandas do trabalho, os processos interativos na dinâmica de desenvolvimento da EI, a formação continuada e sua vinculação com a especificidade da gestão e os sentidos de ser gestor nessa etapa da Educação Básica

<sup>24</sup> Conforme previsto na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

<b>2. PROCEDIMENTOS</b>	Aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, a serem realizados com os gestores que atuam nas instituições de EI, registro de áudio (gravação de voz). Obs.: tais procedimentos serão desenvolvidos de forma que assegurem a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem dos participantes da pesquisa.
<b>3. SUJEITOS</b>	Gestores atuantes na EI.
<b>4. RISCOS</b>	Ambiguidade de compreensão sobre a natureza da pesquisa.
<b>5. BENEFÍCIOS</b>	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI e da gestão, possibilitando maior compreensão dos processos de gestão desenvolvidos nas instituições.

Esclarecemos que o questionário será aplicado aos gestores que atuam na EI para levantamento de dados sobre o perfil, a escolarização, as formas de provimento ao cargo, a remuneração, as principais atividades desenvolvidas na atuação desse profissional.

As entrevistas serão desenvolvidas com gestores institucionais da EI que aceitem contribuir para esta pesquisa. Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada ou a qualquer momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da identidade dos participantes sem identificação de seus nomes em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Assim também, asseguramos aos sujeitos sua liberdade para participar como voluntários da pesquisa sem nenhum custo, bem como qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada no local de estudo pelo pesquisador responsável e a outra entregue ao participante.

---

Luciana Galdino (Pesquisadora)

Cel.: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

---

Participante da pesquisa



Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Campus Universitário de  
Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória-ES, 29060-970. Tel: 4009-7840

## APÊNDICE N QUESTIONÁRIO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PESQUISA GESTÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Prezado Gestor,**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado “Gestão institucional na Educação Infantil”, coordenada pela mestrand Luciana Galdino, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdete Côco. A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), busca conhecer o perfil do gestor e como se constitui a gestão nessa etapa da Educação Básica. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, dada a importância de possíveis contribuições para o campo da gestão institucional na Educação Infantil, autorizando o uso dos dados para a pesquisa de dissertação de mestrado. **Destacamos que, na pesquisa, sua identificação e a de seu município serão preservadas. Concordando em participar, marque a autorização a seguir.**

( ) Declaro que entendi as informações prestadas neste Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordo em participar da pesquisa “Gestão institucional na Educação Infantil” como respondente deste questionário.

Nome completo..... Documento de Identidade: .....

**Etapa de atendimento da instituição em que você atua:**

- ( ) Educação Infantil (0 a 3 anos)  
( ) Educação Infantil (4 a 5 anos)  
( ) Educação Infantil (0 a 5 anos)

#### I PERFIL

<b>1</b>	<b>Data de nascimento:</b> ...../...../19.....	<b>2</b>	<b>Sexo:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino	<b>4</b>	<b>Filiação sindical</b> ( ) Não ( ) Sim
<b>3</b>	<b>Município de Residência:</b>			<b>5</b>	<b>Filiação a partido político</b> ( ) Não ( ) Sim
<b>7</b>	<b>Raça:</b> ( ) Preto/Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Amarelo ( ) Indígena ( ) Não Sei			<b>6</b>	<b>Filiação a movimento social</b> ( ) Não ( ) Sim
<b>8</b>	<b>Estado Civil:</b> ( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Divorciado/a ( ) Separado/a ( ) Viúvo/a ( ) Vive com companheiro/a ( ) Outro				
<b>9</b>	<b>Composição familiar:</b> 9.1 Filhos ( ) Não ( ) Sim. Se positivo, número de filhos..... 9.2 Outros que convivem na mesma casa, além de companheiro e filho(s): ( ) Não ( ) Sim. Se positivo, número.....				

10	<b>10.1 Renda pessoal em salário(s) mínimo(s) (SM), considerando o(s) cargo(s) efetivo(s), com a função de gestor</b> <input type="checkbox"/> Até 3 SM (R\$ 2.364,00) <input type="checkbox"/> Mais de 3 (R\$ 2.364,00) até 5 (R\$ 3.940,00) <input type="checkbox"/> Mais de 5 (R\$ 3.940,00) até 8 SM (R\$ 6.304,00) <input type="checkbox"/> Mais de 8 (R\$ 6.304,00) até 10 SM (R\$ 7.888,00) <input type="checkbox"/> Mais de 10 (R\$ 7.888,00) até 20 SM (R\$ 15.760,00) <input type="checkbox"/> Acima de 20 SM (a partir de R\$ 15.760,00)	<b>10.2 Renda familiar mensal</b> <input type="checkbox"/> Até 3 SM (R\$ 2.364,00) <input type="checkbox"/> Mais de 3 (R\$ 2.364,00) até 5 (R\$ 3.940,00) <input type="checkbox"/> Mais de 5 (R\$ 3.940,00) até 8 SM (R\$ 6.304,00) <input type="checkbox"/> Mais de 8 (R\$ 6.304,00) até 10 SM (R\$ 7.888,00) <input type="checkbox"/> Mais de 10 (R\$ 7.888,00) até 20 SM (R\$ 15.760,00) <input type="checkbox"/> Acima de 20 SM (a partir de R\$ 15.760,00)	<b>10.3 Renda complementar</b> - Exerce outra atividade: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Se positivo, informe: - o valor médio mensal da renda complementar: ..... - o ramo de atividade: .....		
	<b>10.4 Detalhamento da renda pessoal atual:</b> - composição da renda pessoal: <input type="checkbox"/> 1 cargo efetivo <input type="checkbox"/> 2 cargos efetivos <input type="checkbox"/> 3 cargos efetivos <input type="checkbox"/> gratificação pela função de gestor No caso de 2 ou mais cargos efetivos: <input type="checkbox"/> mesmo município <input type="checkbox"/> municípios diferentes. No caso de gratificação, informe o valor: ..... - carga horária diária de trabalho ..... Carga horária semanal de trabalho..... Leva trabalhos para casa? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim - você é o principal provedor de renda da sua casa? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim				
11	Escolaridade do respondente				
	Nível/etapas	Instituição	Ano de conclusão		
	Educação Infantil: creche	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada		
	Educação Infantil: pré-escola	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada		
	Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada		
	Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada Curso:		
	Graduação	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> à distancia <input type="checkbox"/> presencial Curso (s): Habilitação:		
12	<b>Contribuição da formação inicial para atuar como Gestor na Educação Infantil (assinale X):</b>				
	Curso	Contribuições			
		Contribuiu muito	Contribuiu em parte	Contribuiu pouco	Não contribuiu
		Não se aplica			
Ensino Médio					
Graduação					





	Outros: Especifique															
--	---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

15	Aspectos gerais do trabalho	Frequência					
		S	F	AV	R	N	NA
SATISFAÇÃO	Considera-se satisfeito com a carreira profissional						
	Considera-se satisfeito com a remuneração						
	Considera-se satisfeito com o trabalho de gestor institucional na Educação Infantil						
	Sente que contribui com a educação						
	Sente que consegue desenvolver todas as atividades referentes à sua função						
	Pretende permanecer atuando na educação Infantil						
	Outro (Especifique)						
AFINIDADE	Afinidade com a dimensão pedagógica do trabalho						
	Afinidade com a dimensão administrativa do trabalho						
	Afinidade com a dimensão financeira do trabalho						
	Afinidade com o trabalho coletivo						
	Afinidade com a interlocução com crianças pequenas						
	Outro (Especifique)						
AVALIAÇÕES	Recebe avaliação/cobranças das crianças						
	Recebe avaliação/cobranças das famílias						
	Recebe avaliação/cobranças dos profissionais da instituição						
	Recebe avaliação/cobranças da gestão municipal						
	Impõe a si mesmo avaliação/cobranças						
	Outro (Especifique)						
VALORIZAÇÃO	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pelas crianças						
	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pelas famílias						
	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pelos profissionais da instituição						
	Sente que seu trabalho é valorizado/apoiado pela gestão municipal						
	Outro (Especifique)						
CONDIÇÕES	Conta com a participação efetiva do Conselho de Escola						
	Conta com materiais pedagógicos, brinquedos e livros suficientes à proposta pedagógica da instituição						
	Conta com infra-estrutura externa às salas de atividades (parquinho e espaços livres...)						
	Conta com quadro completo de profissionais na instituição						
	Conta com o quantitativo necessário de profissionais para atender a instituição						
	Outro (especifique)						

<b>APECTOS GERAIS</b>	Acredita que desenvolve um trabalho coletivo institucional						
	Investe na participação das crianças nas deliberações institucionais						
	Observa maiores exigências para o trabalho na EI						
	Observa melhoria nas condições de trabalho nos últimos tempos						
	Observa maior autonomia no trabalho para o gestor						
	Outro (Especifique)						

### III FORMAÇÃO CONTINUADA

16-Participou de formação continuada no interior da instituição de EI nos últimos três anos: ( )Não ( )Sim. Se sim, destaque até três atividades mais significativas			
Ano	Temas tratados	Quem oportunizou/local	Carga horária
17-Participou de formação continuada fora da instituição de EI nos últimos três anos: ( )Não ( )Sim. Se sim, destaque até três atividades mais significativas			
Ano	Temas tratados	Quem oportunizou/local	Carga horária

### IV - ATIVIDADES REALIZADAS NO TEMPO LIVRE

Itens	Frequência						Itens	Frequência					
	S	F	AV	R	N	NA		S	F	AV	R	N	NA
							Teatro						
Descansar/dormir							Museus e galerias de arte						
Ver televisão							Tarefas domésticas						
Leitura de jornais							Atividades físicas						
Leitura de revistas							Programas em família						
Leitura de livros educacionais							Cuidados pessoais						
Leitura de livros diversos							Atividades religiosas						
Ouvir música							Internet/e-mail/redes sociais						
Cinema							Outro (especifique):						

- 18- Como você define o papel do(a) diretor(a) na instituição educacional?
- 19- Você enfrenta dificuldades e/ou desafios na sua atuação enquanto gestor (a)? Se sim, quais são os principais?
- 20- Qual a importância da formação continuada na sua atuação como gestor(a)?
- 21- Quais conhecimentos e habilidades são necessários, na sua opinião, para a formação do(a) gestor(a)?
- 22- Quais temas são prioritários na discussão da Educação Infantil, dentro de uma proposta de formação continuada para os gestores que atuam nessa etapa da Educação Básica?
- 23- Você se considera preparado(a) para o exercício da gestão?
- 24- Em sua opinião, qual forma de ingresso à função de gestor considera importante? Justifique.

Prezado Gestor, agradecemos a sua participação na pesquisa. Atenciosamente, Luciana Galdino.



## **APÊNDICE O**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O GESTOR**

Há quanto tempo atua como gestor na EI? E nessa instituição?

Na sua opinião, quais características são necessárias para atuar como gestor?

Quais as principais dificuldades que você enfrenta enquanto gestor no dia a dia?

Como se dá a administração do seu tempo em relação às questões pedagógicas, administrativas e financeiras?

Quais atividades demandam mais tempo e atenção no trabalho como gestor?

Você considera que tem à sua disposição as condições adequadas para o exercício da função de gestor (a)?

Você acha necessário fazer um curso de formação específica para atuar como gestor(a)?

Como foi a sua formação inicial? Considera que a mesma contribui na sua atuação como gestor(a)?

Considera ou não a formação continuada importante, por quê?

Tem algum tema que considera importante compor a formação continuada dos gestores? Se sim, qual (ais)?

Você considera importante ingressar na função por meio de processo democrático que envolva a participação de pais, professores, servidores, crianças e comunidade local onde a instituição está inserida? Explique.